CENTRO UNIVERSITÁRIO FEI
SANDRA ROCHA CAVALCANTI

UMA ANÁLISE DO IMPACTO DO BURNOUT NA MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

São Paulo
2020

SANDRA ROCHA CAVALCANTI

UMA ANÁLISE DO IMPACTO DO BURNOUT NA MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro Universitário FEI para obtenção do título de Mestre em Administração, orientada pelo Prof. Dr. Edmilson Alves de Moraes.

São Paulo

2020

Cavalcanti, Sandra Rocha.
Uma análise do impacto do Burnout na motivação de estudantes do ensino superior / Sandra Rocha Cavalcanti. São Paulo , 2020.
68 f. : il.

Dissertação - Centro Universitário FEI.
Orientador: Prof. Dr. Edmilson Alves de Moares.

1. Burnout. 2. Motivação acadêmica. 3. Suporte social. 4. Estudantes universitários. I. Moares, Edmilson Alves de , orient. II. Título.

Elaborada pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da FEI com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

centro universitário FEI

APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO
ATA DA BANCA JULGADORA

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração

MESTRADO PPGA-10

Aluno: Sandra Rocha Cavalcanti **Matrícula:** 311803-1

Título do Trabalho: UMA ANÁLISE DO IMPACTO DO BURNOUT NA MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Área de Concentração: Gestão da Inovação

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Alves de Moraes

Data da realização da defesa: 28 / 02 / 2020 .

Avaliação da Banca Examinadora:

São Paulo, 28 / 02 / 2020 . **ORIGINAL ASSINADA**

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ass.: _____

Prof. Dr. Ass.: _____

Prof. Dr. Ass.: _____

A Banca Julgadora acima-assinada atribuiu ao aluno o seguinte resultado:

APROVADO ☐ REPROVADO ☐

VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO

APROVO A VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO EM QUE FORAM INCLUÍDAS AS RECOMENDAÇÕES DA BANCA EXAMINADORA

_____

Aprovação do Coordenador do Programa de Pós-graduação

_____

Prof. Dr. Henrique Machado Barros

Dedico este trabalho à minha mãe, Neide Luz da S. Rocha que sempre acreditou e me apoiou para que este momento se tornasse realidade.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me concedido saúde e determinação para que pudesse concluir mais uma etapa em minha vida, permitindo que meu sonho se tornasse realidade.

Ao meu irmão Danilo que me incentivou e sempre acreditou que o mestrado acadêmico seria o melhor caminho a ser seguido.

Aos meus sobrinhos Bernardo (6 anos) e Olívia (9 anos) que mesmo tão pequenos sempre incentivaram e entenderam quando a "titia" não podia brincar porque tinha que estudar. Obrigada pelo amor que demonstram por mim!

Ao meu amigo de longa data Gunnar, por tantas leituras realizadas e pelo apoio durante todo esse período.

Ao meu orientador Prof. Dr. Edmilson Alves de Moraes, por compartilhar seu conhecimento de forma extremamente competente, dedicada e generosa durante todo o período de orientação, pela paciência, disponibilidade, e por acreditar em mim.

Ao Prof. Dr. José Mauro da Costa Hernandez, por suas contribuições que foram fundamentais para a melhoria deste trabalho e mesmo não sendo sua aluna sempre compartilhou seu conhecimento de forma generosa, principalmente no período em que fui sua monitora.

Ao Prof. Dr. Marcello Romani-Dias, por sua atenção e contribuições na banca de qualificação.

Ao Prof. Dr. Henrique M. Barros, coordenador do curso de pós-graduação, por sua dedicação e competência a mim e a todos os alunos.

E a todos os professores do programa de pós-graduação da FEI campus São Paulo, que me ensinaram muito durante as disciplinas cursadas, e aos que não foram meus professores, mas com quem tive de alguma forma, oportunidade de aprendizado.

Agradeço ainda aos colegas da "Salinha do Sucesso" - SSO, por todo apoio e amizade. Em especial agradeço ao meus colegas de doutorado Audrey, Cristiane, Eliana, Kátia, Kenny e Melissa (melhor monitora de estatística que alguém poderia ter) pois, por inúmeras vezes, pararam o que estavam fazendo para dedicar tempo precioso em me ajudar. Vocês são incríveis!

À Dona Rosa que sempre me atendeu com muito carinho e dedicação, desde a minha época de graduação (ESAN-SP), por ter me apresentado para a Carmem (secretária do programa de pós-graduação em Administração) a quem também agradeço pois foi a responsável por eu ter conhecido meu orientador. Obrigada Carmem pela paciência e

dedicação com que atende a todos. Agradeço, ainda, à Ana Paula e à Fernanda por sempre me atenderem tão bem!

Às funcionárias da biblioteca da FEI Gislene e Eliana, por toda atenção, paciência e amizade que me dedicaram durante meses de estudo na biblioteca, e ainda, meu especial agradecimento à bibliotecária Patrícia não só pela atenção, paciência e amizade, como pela correção do meu trabalho.

A todos funcionários da FEI pela dedicação, atenção e apoio durante estes dois anos de convivência diária.

Agradeço ainda, a todos os estudantes que aceitaram participar da pesquisa dedicando tempo para responder ao questionário, pois sem vocês não seria possível a realização deste trabalho.

E por fim, agradeço à FEI e à CAPES pelo apoio financeiro aos meus estudos.

Não há lugar para a sabedoria onde não há paciência.

*(*Santo Agostinho)

RESUMO

Melhorar a qualidade de vida dos estudantes tornou-se uma grande preocupação para as instituições educacionais. Utilizando uma amostra de 442 estudantes universitários na capital do Estado de São Paulo, este estudo investiga o papel moderador do suporte social na relação entre burnout e motivação. Os alunos da nossa amostra preencheram questionários destinados a avaliar seu apoio social percebido, motivação acadêmica e burnout. Os resultados da análise do modelo estrutural sugerem que o suporte social modera a relação entre o burnout e a motivação.

Palavras-chave: Burnout. Motivação acadêmica. Suporte social. Estudantes universitários.

ABSTRACT

Improving students' quality of life has become a major concern for educational institutions. Using a sample of 442 university students in the capital of the State of São Paulo, this study investigates the moderating role of social support in the relationship between burnout and academic motivation. Students in our sample completed questionnaires designed to assess their perceived social support, academic motivation and burnout. The results of the analysis of the structural model suggest that social support moderates the relationship between burnout and academic motivation.

Keywords: Burnout. Academic motivation. Social support. College students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de Análise Conceitual..... 14
Figura 2 – Modelo com as Hipóteses..... 22
Quadro 1 – Valores de referência para avaliação dos ajustes em modelos de equações estruturais..... 24
Gráfico 1 – Estimativa do número de construtos latentes por três métodos diferentes.... 34
Figura 3 – Resultados do modelo de mensuração – AFC..... 36
Figura 4 – Resultados do modelo do Burnout e da motivação como construtos de segunda ordem..... 38
Figura 5 – Modelo estrutural proposto..... 39
Figura 6 - Resultado da análise fatorial confirmatória – Modelo de mensuração..... 51
Figura 7 – Resultado de análise do Burnout e da motivação como construtos de segunda ordem..... 55
Figura 8 – Análise do modelo estrutural..... 59
Figura 9 – Análise do modelo multigrupo..... 63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes quanto ao sexo 30
Tabela 2 – Faixa etária dos estudantes 30
Tabela 3 – Cursos dos alunos das universidades A e B que responderam o questionário 31
Tabela 4 – Análise das correlações pela medida do KMO..... 32
Tabela 5 – KMO geral e teste de esfericidade de Bartlett..... 33
Tabela 6 – Medida de adequação do KMO por variável..... 33
Tabela 7 - Fatores de carga dos itens em cada construto – análise dos componentes principais e rotação Varimax..... 34
Tabela 8 – Índices de ajustamento do Modelo de Mensuração..... 36
Tabela 9 – Alpha de Cronbach e Confiabilidade Composta (CR) 37
Tabela 10 – Comparação da matriz de correlação e a raiz quadrada de AVE 38
Tabela 11 – Índices de ajustamento do Burnout e da Motivação como construtos de segunda ordem..... 39
Tabela 12 – Índices de ajustamento do Modelo Estrutural 40
Tabela 13 – Índices de ajustamento do Modelo Multigrupo..... 40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 REFERENCIAL TEÓRICO 15
2.1 BURNOUT E MOTIVAÇÃO 15
2.2 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA 19
2.3 A SÍNDROME DE BURNOUT 20
2.4 SUPORTE SOCIAL 20
2.5 MODELO DE ANÁLISE 22
3 MÉTODO 23
3.1 INDICADORES PARA MENSURAÇÃO DE ADEQUAÇÃO DO MODELO 23
3.2 PRÉ-TESTE 25
3.3 COLETA DE DADOS 25
3.3.1 Escalas 25
4 RESULTADOS 30
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS 30
4.2 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA E CONFIRMATÓRIA 31
4.2.1 Análise fatorial exploratória 33
4.2.2 Análise fatorial confirmatória 35
4.2.2.1 Validade convergente e discriminante dos construtos 36
4.2.2.1.1 Validade convergente 37
4.2.2.1.2 Validade discriminante 37
4.2.3 Análise do Burnout e da motivação como construtos de segunda ordem 38
4.2.3.1 Análise do modelo estrutural 39
4.2.3.1.1 Análise da moderação do suporte social na relação entre burnout e motivação 40
5 CONCLUSÃO 42
REFERÊNCIAS 44
APÊNDICE A 50
APÊNDICE B 54
APÊNDICE C 58
APÊNDICE D 62

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre o que motiva estudantes de ensino superior em contexto de aprendizagem e ensino tornaram-se centrais em pesquisa psicológica e educacional no decorrer dos anos. Questões relacionadas sobre como e por que alguns alunos aprendem e prosperam em contextos escolares, enquanto outros falham, ou porque somente alguns se empenham para desenvolver os recursos cognitivos e de conhecimento para serem bem-sucedidos academicamente, não podem ser respondidas sem se levar em consideração o papel da motivação. Além disso, pesquisadores e educadores se concentraram no desenvolvimento de novas ações instrucionais, projetos de design, reforma de currículos e ferramentas tecnológicas inovadoras para motivar o aluno que enfrentam problemas a aprender (PINTRICH, 2003).

Dessa forma, identificar diferentes tipos de motivação para aprender e seus impactos no aprendizado dos alunos tem sido um importante campo de estudo. A motivação do aluno aumenta o nível de energia e atividade do indivíduo durante a aprendizagem, leva os alunos a atingir objetivos e os estimula a persistir nas realizações de suas atividades. Por isso, a motivação para o aprendizado é considerada o elemento mais importante que antecede o desempenho dos alunos (LIM, 2004).

Neste trabalho utilizou-se a definição de motivação proposta por Pintrich e De Groot (1990) que a definem como um construto multidimensional formado por um componente de valor, que inclui as metas e crenças dos alunos sobre a importância e o interesse da tarefa, um componente de expectativa que inclui as crenças dos alunos sobre sua capacidade de executar uma tarefa e, por fim, um componente afetivo que diz respeito às reações afetivas ou emocionais dos alunos à tarefa.

Apesar de existirem teorias que investigaram o que leva o aluno a se motivar, pouco foi dito sobre a relação entre a motivação acadêmica e o esgotamento dos alunos (DAVID, 2010). Em relação a esse esgotamento foi descoberto o burnout, termo este atribuído inicialmente a Freudenberger (1974), e posteriormente desenvolvido nas teorias e conceituações de Maslach e Jackson (1981) que o descreveram como uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal reduzida causada por estresse no trabalho. O Burnout é definido como um construto multidimensional composto por descrença, perda de eficácia e exaustão.

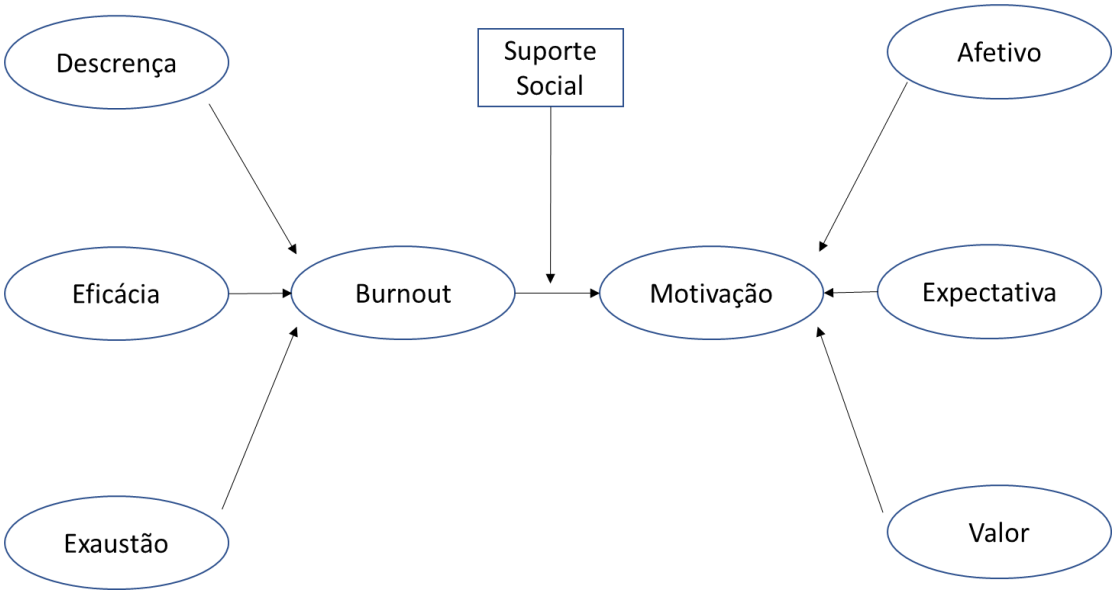
Embora a maior parte da pesquisa sobre burnout tenha sido realizada em contextos de trabalho, estudos têm evidenciado que o burnout também afeta os alunos, pois assistir aulas, concluir tarefas e passar nos exames faz parte das atividades acadêmicas dos alunos e podem ser considerados "trabalho" (SHIN et al., 2011). O aluno começa a se sentir exausto pelas exigências do estudo (exaustão), chegando a ter uma atitude cínica e desapegada em relação aos trabalhos escolares (cinismo), e se sentindo incompetente como aluno (eficácia reduzida) (SCHAUFELI et al., 2002). Por isso, propõe-se que quanto maior o nível de burnout menor será a motivação.

Por outro lado, estudos mostraram que o suporte social, que é uma assistência que pode ser realizada por amigos, familiares ou outras pessoas importantes, e amortece os efeitos negativos do estresse (HEFNER; EISENBERG, 2009), está diretamente relacionado às três medidas de esgotamento do Burnout (ZIMET et al., 1998). Sendo assim, neste trabalho busca-se analisar se o suporte social impacta na relação entre o burnout e a motivação. O apoio social realizado principalmente por amigos está associado a menores níveis de descrença e maiores níveis de realização pessoal (JACOBS; DODD, 2003). Além disso, o apoio social fornece contatos sociais positivos entre os alunos, o que contribui para o equilíbrio emocional e a redução do esgotamento (LI et al., 2018).

O objetivo principal deste trabalho é analisar a relação entre o burnout e a motivação acadêmica, e verificar se o suporte social influencia essa relação. Nesse contexto, a pergunta a ser respondida por este trabalho será: “Qual o efeito do burnout na motivação do aluno de curso de graduação e como o suporte social afeta essa relação?”

A figura 1 apresenta o modelo testado neste trabalho, onde será analisado o impacto do burnout na motivação de estudantes do ensino superior e o papel do suporte social como moderador dessa relação.

Figura 1 – Modelo de Análise Conceitual



Fonte: Autora

Este estudo está estruturado da seguinte forma: nesta introdução foi contextualizado o tema, apresentado o objetivo desta pesquisa e o modelo teórico a ser testado. No segundo capítulo é apresentada a revisão teórica sobre a motivação para a aprendizagem, nível de burnout e suporte social, assim como os conceitos que sustentam as hipóteses propostas no modelo. Para esta pesquisa foram coletados dados quantitativos obtidos por meio de questionário eletrônico respondido por 442 alunos de duas instituições privadas de ensino que se dedicam integralmente aos estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é elaborado o referencial teórico sobre os principais conceitos pertinentes à pesquisa desenvolvida, bem como são apresentadas bases teóricas que justificam as hipóteses do modelo proposto.

2.1 BURNOUT E MOTIVAÇÃO

O burnout tem sido amplamente estudado no contexto do trabalho como um estudo que buscou entender melhor a influência da comunicação do supervisor, pois contribui para a solidariedade interpessoal percebida, nas variáveis subordinadas internalizadas relacionadas à produtividade, incluindo satisfação no trabalho, motivação e burnout (MACDONALD; KELLY; CHRISTEN, 2019). Em outro estudo relacionado ao trabalho foram testadas hipóteses de incongruência motora em executivos (ou seja, incongruência entre uma pessoa em causa e motivações explícitas) que estariam associadas a um maior burnout no trabalho e que essa relação seria amenizada pela menor motivação intrínseca, e evidenciaram que intervenções deveriam ser direcionadas para ajudar as pessoas a compreender melhor seus motivos implícitos em vez de confiar em suas percepções na identificação de estressores no trabalho que precisam ser eliminados (RAWOLLE et al., 2016).

Um artigo associando o burnout e a motivação com o esporte, especificamente ao “Rugby”, examinou as relações e possíveis direções causais entre burnout e tipos de motivação que diferem no grau de autodeterminação. Os resultados corroboraram sobre as relações entre burnout e motivação, e especificamente a motivação intrínseca foi associada negativamente ao burnout, enquanto a desmotivação foi positivamente associada ao burnout (CRESSWELL; EKLUND, 2004).

Ainda no esporte, foi investigado o perfeccionismo, a motivação e o burnout em atletas juniores e foram encontrados esforços perfeccionistas que mostraram uma correlação positiva com a motivação autônoma, que foi conceitualizada como a combinação de motivação intrínseca, integrada à regulação e à motivação autônoma da regulação identificada que, por outro lado, mostraram uma correlação negativa com o burnout, sugerindo que os esforços perfeccionistas podem ter um efeito negativo no burnout, porque os atletas com alto nível de esforço perfeccionista são motivados de maneiras que os protegem do desgaste (motivação autônoma) e não de maneiras que aumentam o risco de burnout (motivação controlada) (JOWETT et al., 2013).

No contexto acadêmico, estudos demonstraram as relações entre motivação e burnout como no artigo em que a motivação é considerada como outro fator-chave na compreensão da relação entre traços perfeccionistas e esgotamento acadêmico (CHANG et al., 2015), em outro foi examinado o papel mediador da motivação na relação entre perfeccionismo e burnout em estudantes coreanos (CHANG et al., 2016). Em outro estudo teve como objetivo identificar perfis acadêmicos de burnout e examinar como os estilos motivacionais distinguem os padrões de burnout usando a análise descritiva discriminante, sendo que os grupos "Angustiado" (totalmente esgotado) demonstraram desmotivação ou baixa motivação interna, ou seja, eles não conseguem encontrar significado em seus estudos enquanto os "Funcionando Bem" (não esgotado) pareceram não sentir exaustão, cinismo, ineficácia, antipatia ou ansiedade (LEE et al., 2019).

2.2 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Um dos elementos psicológicos mais importantes na aprendizagem é a motivação (VALLERAND et al., 1992). No campo da educação, a motivação foi identificada como um fator crítico que afeta a aprendizagem (CHEN; JANG, 2010; LIM, 2004) e o seu estudo é relevante devido à sua contribuição para o entendimento do desempenho acadêmico (RIBEIRO et al., 2019).

A motivação é associada a uma variedade de consequências importantes para a aprendizagem (CHEN; JANG, 2010) como persistência (VALLERAND; BLSSONNETTE, 1992), realização (YANG, 2004), satisfação acadêmica (AITKEN, 1982) e retenção (LEPPER; CORDOVA, 1992).

Quando os estudantes não se sentem academicamente motivados, tendem a experimentar um sentimento de apreensão a cada avaliação, enxergam dificuldades como ameaças e podem até desistir do curso. Em contraste, aqueles que se sentem academicamente motivados gostam de aprender e percebem as dificuldades como desafios (KOMARRAJU; KARAU; SCHMECK, 2009).

Um aluno que busca novos conhecimentos e desafios, e que é conduzido para a aprendizagem, ou seja, um estudante motivado terá um desempenho superior quando comparado a outro que esteja desmotivado (CARDOSO; BZUNECK, 2004; RIBEIRO et al., 2019). Diferentes teorias motivacionais foram adaptadas para o contexto educacional, buscando entender especificamente como e por que os estudantes são motivados à aprender (PINTRICH, 2003).

Dentre estas teorias, a Teoria da Autodeterminação tem sido bastante discutida em relação aos motivos que levam o aluno a aprender (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013) e aborda a autonomia, o pertencimento e a competência como determinantes da motivação. Afirma que os humanos possuem essas três necessidades básicas e universais: autonomia (senso de controle e agência), competência (sentir-se competente em tarefas e atividades) e relacionamento (pertencimento, sentindo-se incluído ou afiliado a outros) (CHEN; JANG, 2010). Essa teoria classifica a motivação em três categorias principais**: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação** (RYAN; DECI, 2000).

Uma segunda proposição foi apresentada por Covington (1998) que desenvolveu uma teoria da motivação com base em uma abordagem de necessidades, mas em contraste com a teoria da autodeterminação, apenas assume que há uma necessidade básica, a necessidade de autovalor pessoal. Construções sociocognitivas, como as percepções de competência e atribuições, também desempenham um papel importante na mediação entre a necessidade de autovalor e o comportamento. Dada a preocupação com o autovalor e a autoestima, esse modelo inclui componentes afetivos, como emoções e motivos de realização, como a necessidade de sucesso e o medo do fracasso.

Uma terceira teoria desenvolvida por Pintrich (2003) sugere a existência de três componentes motivacionais na motivação acadêmica (PINTRICH; DE GROOT, 1990):

a) um componente de expectativa, que inclui as crenças dos alunos sobre sua capacidade de executar uma tarefa. Estudantes que acreditam que são capazes de se envolver em mais metacognição e usam mais estratégias cognitivas são mais propensos a persistir em uma tarefa do que os alunos que não acreditam que podem realizá-la. Este componente foi ainda conceituado na literatura motivacional como competência percebida, autoeficácia, estilo de atribuição e crenças de controle;
b) um componente de valor, que diz respeito essencialmente às razões dos alunos para executar uma tarefa. Os estudantes com uma orientação motivacional envolvendo metas de domínio, aprendizagem e desafio, bem como crenças de que a tarefa é interessante e importante, se envolverão em mais atividades metacognitivas, mais uso de estratégia cognitiva e farão um gerenciamento de esforço mais eficaz e;
c) um componente afetivo, que diz respeito às reações afetivas ou emocionais dos alunos à tarefa. Diversas reações afetivas podem ser relevantes como por exemplo, raiva, orgulho e culpa, mas em um contexto de aprendizado escolar, uma das mais

> importantes é a ansiedade em relação aos testes (PINTRICH; DE GROOT, 1990). Estudos sobre ansiedade em testes têm sido relacionados à metacognição dos estudantes, ao uso de estratégias cognitivas e ao gerenciamento do esforço, e descobriram que, embora os estudantes ansiosos parecessem ser tão esforçados e persistentes quanto os estudantes com baixa ansiedade, eles eram alunos ineficazes e ineficientes que muitas vezes não usavam estratégias cognitivas apropriadas para obterem êxito (NAVEH-BENJAMIN et al., 1981). Por outro lado, outras pesquisas indicam que alunos com alta ansiedade não são persistentes ou evitam tarefas difíceis (HILL; WIGFIELD, 1984).

Comparando com a Teoria da Autodeterminação, a teoria de Pintrich (2003) compartilha alguns pontos em comum no conteúdo com as necessidades da teoria da autodeterminação (autonomia, pertencimento e competência) como: motivos gerais, necessidade de realização, necessidade de poder e necessidade de afiliação. A realização constitui um desejo de alcançar um objetivo e ser bem-sucedido, semelhante em alguns aspectos à exigência de competência. A necessidade de afiliação reflete uma vontade ou desejo de apego aos outros, da mesma forma que à carência de relacionamento. Por outro lado, a vontade de poder não é compatível com a necessidade de autonomia, pois reflete um desejo de influenciar ou ter controle sobre os outros, enquanto a necessidade de autonomia é dirigida para o “si mesmo” em termos de uma ânsia de controle sobre o próprio comportamento.

As três teorias compartilham aspectos semelhantes, como autoeficácia, percepções de competência e expectativa de sucesso a partir de teorias de autoeficácia, autoestima, autodeterminação e valor da expectativa, fazendo com que o princípio geral permaneça o mesmo. Os estudantes que acreditam que são capazes e que podem e vão fazer bem suas atividades são muito mais propensos a se motivar em termos de esforço, persistência e comportamento do que os estudantes que acreditam que são menos capazes e não esperam ter sucesso (BANDURA, 1997; PINTRICH, 2003).

A busca pelos motivos de realização tem sido objeto de pesquisa sobre a motivação do aluno, com muita atenção às razões para se chegar ao sucesso e evitar o fracasso (ELLIOT; CHURCH, 1997; PINTRICH, 2003). Neste trabalho a operacionalização da mensuração do construto motivação acadêmica será feita com base na teoria proposta por Pintrich (2003).

2.3 A SÍNDROME DE BURNOUT

A Síndrome de Burnout é um distúrbio psíquico de esgotamento e desinteresse. O termo apareceu pela primeira vez em função dos estudos realizados pelo psicanalista alemão Herbert J. Freudenberger, que descobriu que o esgotamento se manifesta de muitas maneiras sintomáticas diferentes, que variam em sintoma e grau de pessoa para pessoa (falhar, desgastar-se ou esgotar-se exigindo excessivamente a energia, a força ou os recursos).

A maioria das pesquisas sobre adaptação de carreira tem se concentrado em problemas no trabalho, como o burnout que é caracterizado por três dimensões: exaustão (burnout emocional), cinismo ou despersonalização posteriormente denominada como descrença, e perda de eficácia profissional (SALMELA-ARO; TOLVANEN; NURMI, 2009).

A primeira dimensão, a exaustão, relaciona-se com a fadiga e o cansaço no trabalho, enquanto o cinismo reflete a indiferença ou uma atitude distante em relação ao trabalho, e ainda, em relação a outras pessoas. Finalmente, a eficácia profissional abrange aspectos sociais e não sociais das realizações no trabalho (SALMELA-ARO; TOLVANEN; NURMI, 2011).

Recentemente, estudos propuseram que o burnout também existe em estudantes (CAMPOS; MAROCO, 2012; CHANG; RAND; STRUNK, 2000; FIMIAN, 1988; SHIN et al., 2011). Embora os estudantes não sejam formalmente empregados pela universidade, seus estudos englobam atividades estruturadas e muitas vezes coercitivas como, por exemplo, participar de aulas, concluir tarefas e passar nos exames, que fazem parte das atividades acadêmicas dos alunos e que podem ser consideradas "trabalho" (SHIN et al., 2011; STOEBER et al., 2011) uma vez que o burnout acadêmico está vinculado à pressão acadêmica e à carga horária (ARIANI, 2017). O estudante passa a se sentir exausto por causa das demandas do estudo, a ter uma atitude cínica e desinteressada em relação ao estudo e se sente incompetente como aluno (SCHAUFELI et al., 2002).

O conceito atual sobre burnout é baseado na perspectiva social-psicológica desenvolvida pela psicóloga norte-americana Christina Maslach, criadora do *Maslach Burnout Inventory (MBI*), para quem o termo burnout foi definido em três dimensões: exaustão, cinismo (despersonalização) e eficácia profissional (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Estudos realizados utilizaram a versão levemente modificada de *Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)* para avaliar o desgaste do aluno (CHANG; RAND; STRUNK, 2000; YANG, 2004). O MBI-GS foi modificado para o contexto acadêmico

alterando o significado de alguns itens (SHIN et al., 2011), transformando-se no *Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS)* (SCHAUFELI et al., 2002).

O burnout no contexto escolar consiste em três dimensões:

a) exaustão devido às demandas do estudo;

b) atitude cínica e distanciada em relação aos estudos e;

c) sentimentos de eficácia acadêmica como estudante (SHIN et al., 2011).

O questionário MBI-SS foi validado em diversas culturas, com estudantes holandeses, espanhóis, portugueses e chineses (MAROCO; TECEDEIRO, 2009; SHIN et al., 2011). Ajustes foram necessários, passando a dimensão despersonalização (cinismo) ser designada por "descrença" tanto na versão portuguesa (MAROCO; TECEDEIRO, 2009) quanto no estudo realizado sobre a versão transcultural Portugal-Brasil (CAMPOS; MAROCO, 2012).

Os estudantes universitários enfrentam muitos desafios em sua trajetória acadêmica. As contínuas demandas de atividades escolares e a presença de estressores podem levar a resultados negativos, como o esgotamento (DAVID, 2010). Estudantes com sintomas de burnout se sentem emocionalmente exaustos, desenvolvem uma atitude cínica, ou seja, descrença em relação às cobranças dos estudos e, por fim, não se sentem eficientes como estudantes (SCHAUFELI et al., 2002).

Foi proposto em um estudo que os indivíduos que demonstraram maiores níveis de motivação para frequentar a faculdade tinham uma maior propensão para níveis mais baixos de exaustão e cinismo (descrença), e níveis mais altos de eficácia (PISARIK, 2009).

Além disso, estudos investigando o burnout em estudantes universitários confirmam que o burnout acadêmico é um problema significativo associado com baixa motivação e desempenho acadêmico (STOEBER et al., 2011). Assim, propomos a seguinte hipótese:

H1: Quanto maior o nível de burnout menor será a motivação.

2.4 SUPORTE SOCIAL

Suporte social refere-se ao apoio social e psicológico que um indivíduo recebe ou percebe em seu ambiente, como respeito, cuidado e ajuda (LI et al., 2018). Suporte social recebido é definido como a existência e recepção do suporte, enquanto suporte social percebido é definido como a percepção e disponibilidade do suporte (HEFNER; EISENBERG, 2009; HELGESON, 1993; LI et al., 2018). Parte da literatura propôs que o suporte social percebido é mais funcional do que o recebido, uma vez que resultados

indicaram que o apoio percebido tem um impacto maior para o indivíduo do que o apoio recebido e que o apoio recebido não indica necessariamente que as necessidades estão sendo atendidas (HELGESON, 1993). Para este estudo utilizaremos o suporte social percebido.

Amigos, familiares e outras pessoas importantes podem fornecer assistência informativa ou emocional, sendo essa assistência comumente exteriorizada como suporte social. É considerada um recurso psicossocial de enfrentamento que afeta positivamente os recursos pessoais dos indivíduos como, por exemplo, a autoestima, e amortece os efeitos negativos do estresse. Por meio desses mecanismos o apoio social influencia a saúde emocional e o bem-estar (HEFNER; EISENBERG, 2009).

No contexto acadêmico, o suporte social proporciona aos alunos de ensino superior uma sensação de segurança e capacidade que, por sua vez, os ajuda a enfrentar os desafios intelectuais com mais competência. Aqueles com maior suporte social são mais socialmente integrados em seus ambientes acadêmicos universitários, o que os torna dispostos para a execução de suas tarefas acadêmicas (LI et al., 2018). Por outro lado, os estudantes que não tiverem apoio social estarão mais predispostos ao burnout (SCHAUFELI, 2006).

A personalidade, especialmente o temperamento negativo, pode predispor os estudantes a se esgotarem, enquanto o apoio social, principalmente de amigos, fornece um importante amortecedor contra o esgotamento. Especificamente, maior apoio social dos amigos está associado a menores níveis de despersonalização (descrença) e maiores níveis de realização pessoal (eficácia) (JACOBS; DODD, 2003).

Nessa interação social os indivíduos geralmente se comportam de uma maneira calculada para minimizar suas atitudes negativas e maximizar seus sentimentos positivos. Ao sentirem um dano real ou imaginário a si próprio tendem a empregar estratégias que protegem, mantêm ou aprimoram sua autoimagem. Tais estratégias são definidas como mecanismos de autoproteção, de autoaperfeiçoamento e táticas para evitar falhas (LIU; KAPLAN; RISSER, 1992) e este tipo de engajamento criará meios suficientes para se sair bem no ambiente universitário por meio do suporte social (ARIANI, 2017) que fornece soluções para que enfrentem problemas estressantes, reduzindo a importância percebida dos problemas por ser um recurso protetor que lhes permite lidar com o estresse, o sofrimento e a depressão. Além disso, o apoio social fornece aos alunos contatos sociais positivos com os outros, o que contribui para o equilíbrio emocional e a redução do esgotamento (LI et al., 2018).

Estudos propuseram que apoio como o de amigos, família e outras pessoas significativas está diretamente relacionado positivamente às três medidas de esgotamento:

maior apoio social foi associado a menos exaustão, menos descrença e maior senso de realização pessoal (JACOBS; DODD, 2003; ZIMET et al., 1998).

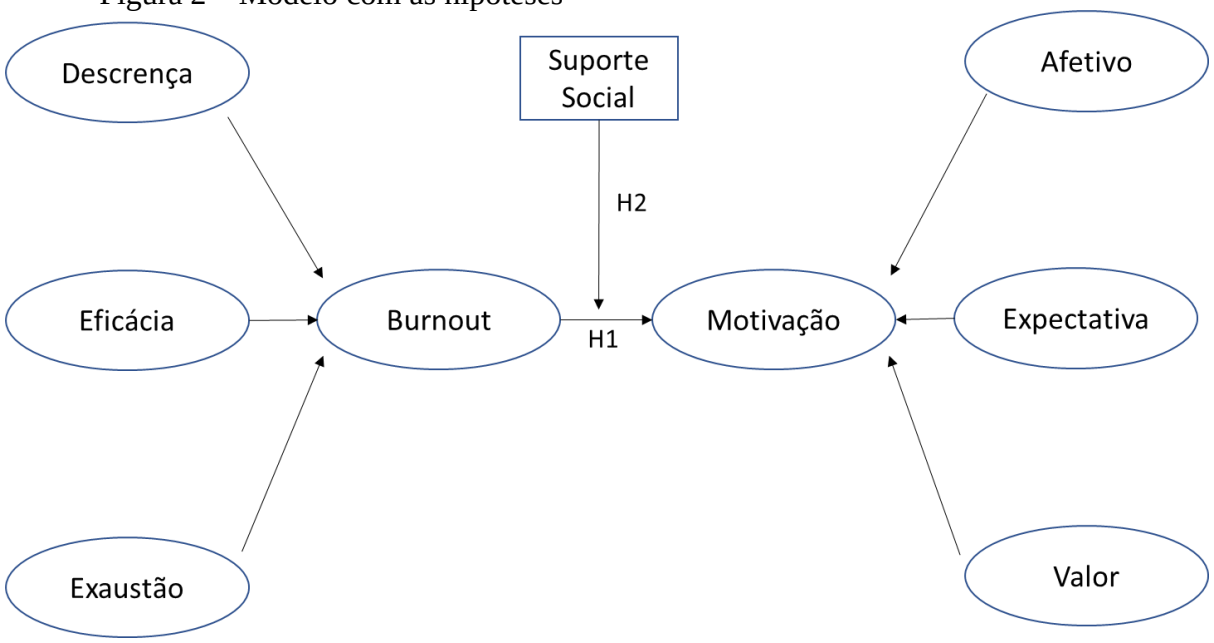
Assim é proposta a seguinte hipótese:

H2: Quanto maior o suporte social, menor será o efeito negativo do burnout sobre a motivação.

2.5 MODELO DE ANÁLISE

O modelo e hipóteses a serem testadas nessa pesquisa são apresentados na figura 2:

Figura 2 – Modelo com as hipóteses



Fonte: Autora

As hipóteses propostas no modelo são as seguintes:

H1: Quanto maior o nível de burnout menor será a motivação.

H2: Quanto maior o suporte social, menor será o efeito negativo do burnout sobre a motivação.

3 MÉTODO

A abordagem utilizada para este trabalho foi a quantitativa. Neste cenário, o pesquisador testa uma teoria especificando hipóteses estritas e coleta dados para corroborar ou para refutar as hipóteses. Os dados são coletados em um instrumento que mede atitudes e as informações são analisadas por meio de procedimentos estatísticos de teste de hipóteses (CRESWELL, 2010).

A *Structural Equation Modelling (SEM)* ou Análise de Equações Estruturais (AEE), que é a técnica que será utilizada nesta pesquisa, é uma técnica de análise estatística multivariada (HOOPER; COUGHLAN; MULLEN, 2008) que tem sido amplamente utilizada nas ciências psicológicas, sociais e comportamentais (BENTLER; YUAN, 1999). Permite que os pesquisadores examinem ao mesmo tempo uma série de relações de dependência inter-relacionadas entre um conjunto de construtos, representadas por variáveis (escalas), enquanto considera o erro de mensuração (SARSTEDT et al., 2014).

Em relação a outras técnicas multivariadas a AEE é considerada mais avançada porque estima uma série de relações com variáveis dependentes e independentes, apresentando vantagens como (SINGH, 2009):

a) Considera a integração de erros de medição na verificação do modelo testado;
b) Incorpora variáveis observadas (indicadores) e variáveis latentes (construtos ou fatores não mensuráveis);
c) Testa relações por suposição ao invés de permitir que a técnica ou os dados definam a natureza da relação entre as variáveis.

3.1 INDICADORES PARA MENSURAÇÃO DE ADEQUAÇÃO DO MODELO

A seguir são apresentados os principais indicadores que foram utilizados para a mensuração de adequação do modelo.

O Alpha de Cronbach (α) analisa o grau de confiabilidade de uma escala e indica a medida de confiabilidade de dois ou mais indicadores de um construto, os valores mínimos aceitáveis devem estar entre 0,6 e 0,7 (HAIR et al., 2009).

O Qui-quadrado (χ^2) é um teste utilizado quando pretende-se estudar a dependência entre duas variáveis comparando as matrizes de covariância observada e estimada. Ele aumenta de acordo com que aumenta o tamanho da amostra (HAIR et al., 2009).

Índice de Ajuste Comparativo - CFI este índice se baseia na comparação do ajuste de um modelo proposto com o modelo nulo em que todas as variáveis não são correlacionadas e as variâncias dos erros são estimadas (HAIR et al., 2009).

Índice de Tucker Lewis - TLI também conhecido como índice de Bentler-Bonett não-normalizado (*Non Normed Fit Index - NNFI*). Compara os graus de liberdade do modelo proposto com os graus de liberdade do modelo nulo. Valores que se aproximam de 1 são desejados (HAIR et al., 2009).

Raiz Quadrada Média Residual – RMR (SRMR) é a raiz quadrada dos erros dividida pelos graus de liberdade, assumindo que o modelo ajustado é o correto (MARÔCO, 2014).

Raiz da Média dos Quadrados dos Erros de Aproximação – RMSEA engloba uma distribuição conhecida e assim representa de forma mais adequada como um modelo se ajusta à população e não apenas à amostra utilizada para que os valores fossem estimados (HAIR et al., 2009).

Quadro 01 - Valores de referência para avaliação dos ajustes em modelos de equações estruturais

Estatística	Descrição	Ajustamento Recomendado	
χ^2 e valor p	Estatística do χ^2 ou Qui-quadrado	Menor possível e p > 0,5	
χ^2 / GL	Qui-quadrado/Graus de Liberdade	> 5 2-5 1-2 ~1	Ruim Aceitável Bom Muito Bom
CFI	(*Comparative Fit Index*) ou Índice de Ajuste Comparativo	<0,8 0,80-0,90 0,90-0,95 >0,95	Ruim Aceitável Bom Muito Bom
GFI	(*Goodness of Fit Index*) ou Índice de Qualidade do Ajustamento		
TLI / NNFI	Tucker-Lewis Index ou NNFI (*Non Normed Fit Index)*		
AGFI	(Adjusted *Goodness of Fit Index*) ou Índice de Qualidade do Ajustamento Calibrado		
RMSEA	(*Root Mean Square Error of Approximation*) ou Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação	>0,10 0,05-0,10 <0,05	Inaceitável Bom Muito bom
Valor-p	**(H_0: rmsea < 0,05)**	Valor -p > 0,05	

Fonte: Marôco, 2014, p. 55.

3.2 PRÉ-TESTE

Sendo este um estudo de natureza quantitativa, foi realizado um pré-teste para avaliação das escalas utilizando-se um questionário (*survey*) distribuído para 30 alunos universitários.

O questionário foi adaptado de escalas validadas anteriormente. A escala do burnout foi adaptada do português de Portugal, as demais de sua forma original em inglês e traduzidas para o português.

Na fase do pré-teste o questionário foi entregue em forma física (papel) com o objetivo de identificar possíveis problemas de interpretação para que se pudesse reduzir aspectos que possivelmente mostrassem dificuldade de entendimento no momento das respostas dos alunos. Posteriormente foram realizados ajustes e corrigidos possíveis erros e problemas no entendimento das questões.

3.3 COLETA DE DADOS

O questionário final da coleta de dados foi disponibilizado no aplicativo "*Google Forms*", as questões respondidas pelos alunos foram coletadas e conectadas automaticamente a uma planilha. O período de coleta de dados foi realizado de outubro até dezembro de 2019.

Para todas as questões foi adotada uma escala Likert de 7 pontos em que o valor 1 está relacionado a "discordo plenamente" e o valor 7 está relacionado a "concordo plenamente". Nesse questionário todas as questões necessariamente deveriam ser respondidas, sem que se pudesse ir para a próxima pergunta caso alguma não tivesse sido respondida. O questionário continha uma pergunta sobre a dedicação atual aos estudos/trabalho, com as seguintes opções de resposta: "somente estuda", "estuda e trabalha" e "não trabalha, mas está procurando emprego". Foram considerados para este trabalho os 442 alunos que responderam que se dedicam somente aos estudos.

3.3.1 Escalas

A motivação acadêmica é um construto de segunda ordem, formada pelos seguintes construtos: valor, expectativa e afetivo. Estes três construtos serão mensurados por 22 questões adaptadas do *Motivated Strategies Learming Questionaire* (MSLQ) (PINTRICH; DE GROOT, 1990), sendo 9 destas questões utilizadas para mensurar o construto valor, 9

destas questões para mensurar o construto expectativa e 4 destas questões utilizadas para mensurar o construto afetivo. As questões são apresentadas a seguir:

a) Valor

1. I prefer class work that is challenging so I can learn new things.
1. Prefiro trabalhos desafiadores para aprender coisas novas.
2. It is important for me to learn what is being taught in this class.
2. É importante que eu aprenda o que está sendo ensinado neste curso.
3. I like what I am learning in this class.
3. Gosto do que estou aprendendo neste curso.
4. I think I will be able to use what I learn in this class in other classes.
4. Acho que poderei usar o que aprendi neste curso em outros cursos.
5. I often choose paper topics I will learn something from even if they require more work.
5. Costumo escolher tópicos dos quais aprenderei algo, mesmo que exijam mais trabalho.
6. Even when I do poorly on a test I try to learn from my mistakes.
6. Mesmo quando vou mal em um teste, tento aprender com meus erros.
7. I think that what I am learning in this class is useful for me to know.
7. Acho que o que estou aprendendo neste curso é útil para a minha vida.
8. I think that what we are learning in this class is interesting.
8. Acho que o que estamos aprendendo neste curso é interessante.
9. Understanding this subject is important to me.
9. Compreender a matéria é importante para mim.

b) Expectativa

1. Compared with other students in this class I expect to do well.
1. Comparado a outros alunos desta escola eu acho que me sairei bem.
2. I'm certain I can understand the ideas taught in this course.
2. Tenho certeza que posso aprender tudo que é ensinado neste curso.
3. I expect to do very well in this class.
3. Espero ir bem neste curso.
4. Compared with others in this class, I think I'm a good student.
4. Comparado a outros alunos deste curso, eu acho que sou um bom aluno.
5. I am sure I can do an excellent job on the problems and tasks assigned for this class.

5. Tenho certeza de que posso fazer um excelente trabalho com os problemas e atividades propostos neste curso.
6. I think I will receive a good grade in this class.
6. Acredito que conseguirei ótimas notas neste curso.
7. My study skills are excellent compared with others in this class.
7. Minhas habilidades de estudo são excelentes comparadas a outros alunos deste curso.
8. Compared with other students in this class I think I know a great deal about the subject.
8. Comparado a outros alunos deste curso, acho que sei bastante.
9. I know that I will be able to learn the material for this class.
9. Tenho certeza de que posso entender o material de estudo apresentado neste curso.

c) Afetivo

1. I am so nervous during a test that I cannot remember facts I have learned.
1. Fico tão nervoso durante as provas que nem consigo me lembrar daquilo que aprendi.
2. I have an uneasy, upset feeling when I take a test.
2. Sinto uma sensação desconfortável sempre que faço uma prova.
3. I worry a great deal about tests.
3. Me preocupo muito em fazer provas.
4. When I take a test I think about how poorly I am doing.
4. Sempre que faço uma prova não consigo parar de pensar em como estou me saindo mal.

O burnout é um construto de segunda ordem formado pelos construtos Exaustão, Despersonalização (Descrença) e Eficácia, que serão mensurados utilizando-se o questionário com 15 questões da versão Portuguesa adaptada de (SCHAUFELI et al., 2002), sendo 5 questões para mensurar o construto exaustão, 4 questões para mensurar o construto descrença e 6 questões para mensurar o construto eficácia. As questões são apresentadas a seguir:

d) Exaustão

1. Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto.
2. Sinto-me esgotado (física e/ou mentalmente) no final de um dia na universidade.

3. Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e penso que tenho de enfrentar mais um dia na universidade.
4. Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso.
5. Os meus estudos deixam-me completamente esgotado.

e) Descrença

1. Estou desinteressado pelos estudos desde que ingressei na universidade.
2. Sinto-me pouco entusiasmado com os meus estudos.
3. Sinto-me cada vez mais cínico (descrente) relativamente à utilidade potencial dos meus estudos.
4. Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos.

f) Eficácia

1. Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.
2. Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas a que assisto.
3. Sinto que sou um bom aluno.
4. Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objetivos escolares.
5. Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso.
6. Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.

O construto suporte social será mensurado utilizando-se o questionário com 12 questões adaptado de (ZIMET et al., 1998). As questões são apresentadas a seguir:

1. There is a special person who is around when I am in need.
1. Há uma pessoa especial que está por perto quando estou precisando.

2. There is a special person with whom I can share my joys and sorrows.
2. Há uma pessoa especial com quem posso compartilhar minhas alegrias e tristezas.

3. My family really tries to help me.
3. Minha família realmente tenta me ajudar.

4. I get the emotional help and support I need from my family.
4. Recebo a ajuda emocional e apoio que eu preciso da minha família.

5. I have a special person who is a real source of comfort to me.
5. Eu tenho uma pessoa especial que é uma verdadeira fonte de conforto para mim.

6. My friends really try to help me.
6. Meus amigos realmente tentam me ajudar.

7. I can count on my friends when things go wrong.
7. Eu posso contar com meus amigos quando as coisas dão errado.

8. I can talk about my problems with my family.
8. Eu posso falar sobre meus problemas com minha família.

9. I have friends with whom I can share my joys and sorrows.
9. Tenho amigos com quem posso compartilhar minhas alegrias e tristezas.

10. There is a special personsin my life who cares about my feelings.
10. Há uma pessoa especial na minha vida que se importa com meus sentimentos.

11. My family is willing to help me make decisions.
11. Minha família está disposta a me ajudar a tomar decisões.

12. I can talk about my problems with my friends.
12. Eu posso falar sobre meus problemas com meus amigos.

4 RESULTADOS

Neste item será feita a análise descritiva dos dados, em seguida será apresentada a análise de dados quantitativos coletados das respostas aos questionários que compreendeu inicialmente uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) e por fim a análise do modelo utilizando a Análise de Equações Estruturais (AEE). O software estatístico R foi utilizado para examinar as escalas utilizadas por meio da biblioteca *Lavaan.*

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As características pessoais dos estudantes estão resumidas na Tabela 1. Entre os 442 respondentes o número de estudantes do sexo masculino não é representativo em relação às estudantes do sexo feminino (3,8%).

Em relação ao item faixa etária (tabela 2) o maior percentual se concentra entre 20 e 24 anos (47,3%), faixa etária esperada para que o curso superior seja cursado no Brasil, conforme Plano Nacional de Educação – PNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Houve um maior número de alunos do curso de engenharia que responderam o questionário em virtude da universidade A possuir a maioria de seus alunos matriculados em cursos de engenharia (Tabela 3).

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes quanto ao sexo

Sexo	**Frequência**			**Percentual**
	Universidade A	Universidade B	Total Geral	
Masculino	91	138	229	51,9%
Feminino	177	36	213	48,1%
Total	268	174	442	100,0%

Fonte: Autora

Tabela 2 - Faixa etária dos estudantes

Faixa etária (em anos)	**Frequência**			**Percentual**
	Universidade A	Universidade B	Total Geral	
15-19	91	24	115	26,0%
20-24	161	48	209	47,3%
25-29	14	26	40	9,0%
30-34	2	25	27	6,1%
35-40	-	15	15	3,4%
>40	-	36	36	8,1%
Total	268	174	442	100,0%

Fonte: Autora

Tabela 3 - Cursos dos alunos das universidades A e B que responderam o questionário

Cursos	Frequência	Percentual (%)
Engenharia	269	60,9
Pedagogia	37	8,4
Administração	19	4,3
Letras	10	2,3
História	8	1,8
Serviço Social	8	1,8
Ciências Contábeis	7	1,6
Gestão de Recursos Humanos	7	1,6
Ciências Biológicas	6	1,4
Estética e Cosmética	6	1,4
Ciências da Computação	5	1,1
Nutrição	5	1,1
Artes Virtuais	4	0,9
Ciências Econômicas	4	0,9
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	3	0,7
Design de interiores	3	0,7
Filosofia	3	0,7
Gastronomia	3	0,7
Química	3	0,7
Serviços Jurídicos e Notariais	3	0,7
Outros	29	6,6
Total	442	100,0

Fonte: Autora

4.2 ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA E CONFIRMATÓRIA

Segundo Marôco (2014, p. 179) “A Análise Fatorial é uma técnica de modelação linear geral, cujo objetivo é identificar um conjunto reduzido de variáveis latentes (fatores ou constructos) que expliquem a estrutura correlacional observada entre um conjunto de variáveis manifestas (itens).”

A análise fatorial exploratória analisa o padrão de correlações existentes entre as variáveis e utiliza esses padrões de correlações para agrupar suas variáveis em fatores, os quais são variáveis não-observadas medidas por meio de variáveis observadas. Os fatores

encontrados podem ser ortogonais ou oblíquos. Quando são ortogonais não há correlação entre os fatores, como quando é utilizada a rotação varimax. Quando oblíquos, diferente da anterior, se assume a existência de correlação entre os fatores, como quando se usa a rotação oblimin.

Por outro lado, a análise fatorial confirmatória parte da premissa que existe uma teoria que relaciona as variáveis e os construtos, e o que se busca é confirmar o grau de ajuste dos dados observados à teoria utilizada.

Quando as relações entre as variáveis observadas são modeladas como uma série de regressões lineares, utiliza-se a modelagem de equações estruturais para analisar a adequação dos dados ao modelo. Para este trabalho foi utilizada a técnica de modelagem de equações estruturais.

Neste tipo de análise parte-se do pressuposto que existe correlação entre os fatores, portanto se analisou a significância das matrizes de correlação para cada construto com o propósito de definir se as medidas se correlacionavam entre si.

Inicialmente, foram utilizados os testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o de esferacidade de Bartlett (obtidos por meio do sistema estatístico R), para testar a adequação dos dados ao modelo fatorial. O índice KMO inferior a 0,5 demonstra uma correlação insuficiente entre as variáveis o que impede a análise fatorial (HAIR et al., 2009). Segue tabela proposta por Pestana e Gageiro (2008) indicando o nível de adequação do KMO das variáveis latentes (Tabela 4).

Tabela 4 – Análise das correlações pela medida do KMO

Medida de KMO	**Análise Fatorial**
0,9 a 1,0	Muito boa
0,8 a 0,9	Boa
0,7 a 0,8	Média
0,6 a 0,7	Razoável
0,5 a 0,6	Má
<0,5	Inaceitável

Fonte: Pestana e Gageiro, 2008.

Também foi utilizado o teste de esfericidade de Bartlett que verifica a hipótese de a matriz de correlação ser uma matriz identidade. Desta forma, testa a hipótese de que as variáveis não sejam correlacionadas na população. Valores com significância maiores do que 0,1 rejeitam a hipótese nula, sendo assim, indicam que os dados não são favoráveis para a abordagem com análise fatorial (HAIR et al., 2009).

Pela estatística Qui-quadrado do teste de Bartlett (Tabela 5) conclui-se que a hipótese nula foi rejeitada, ou seja, a matriz de correlações é estatisticamente diferente da matriz identidade. Devido ao baixo valor obtido para o p-valor, torna-se improvável que a matriz de correlações possua a forma da matriz identidade. Desta forma, o uso da análise fatorial é apropriado devido as correlações entre as variáveis serem significativas.

Tabela 5 - KMO geral e teste de esfericidade de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin factor adequacy		0,9
Teste de esferacidade de Bartlett	Qui-quadrado	7106.184
	df	666
	p-valor	0

Fonte: Autora

Tabela 6 – Medida de Adequação do KMO por variável

VA01	0,85	EXP01	0,87	AF01	0,87	DE01	0,89
VA02	0,87	EXP02	0,94	AF02	0,87	DE02	0,93
VA03	0,85	EXP03	0,91	AF03	0,77	DE03	0,88
VA04	0,92	EXP04	0,86	AF04	0,90	DE04	0,92
VA05	0,87	EXP05	0,92	EX01	0,91	EF01	0,93
VA06	0,91	EXP06	0,94	EX02	0,91	EF02	0,92
VA07	0,93	EXP07	0,92	EX03	0,94	EF03	0,92
VA08	0,87	EXP08	0,88	EX04	0,92	EF04	0,88
VA09	0,90	EXP09	0,95	EX05	0,88	EF05	0,86
						EF06	0,93

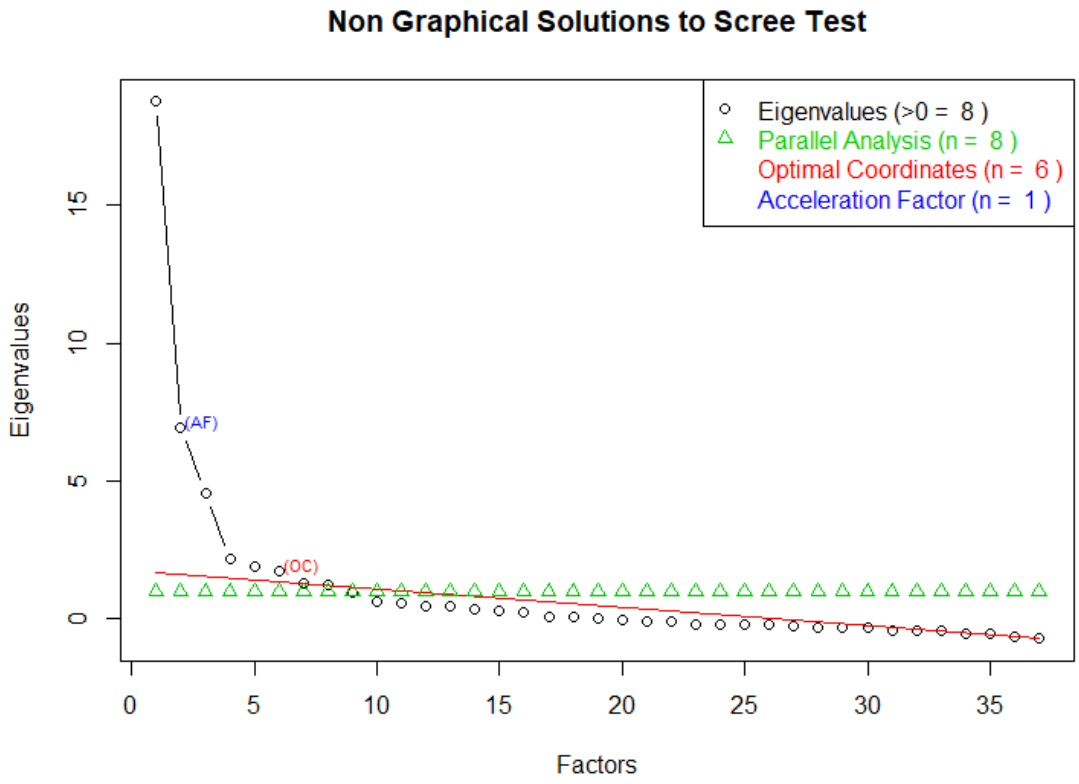
Fonte: Autora

Pode-se concluir que os dados são apropriados para a análise fatorial, uma vez que o KMO geral ficou equivalente a 0,9 e o teste de esfericidade de Bartlett apresentou nível de significância próximo de zero.

4.2.1 Análise fatorial exploratória

Os dados obtidos foram submetidos à análise fatorial exploratória para exame das contribuições dos itens para os vários construtos e que indica o grau em que cada variável observada é justificada por cada um dos fatores.

Gráfico 1 – Estimativa do número de construtos latentes por três métodos diferentes



Fonte: Autora

A definição do número de fatores foi estimada por quatro métodos distintos, sendo que dois deles sugeriram a existência de 8 fatores e um deles a existência de 6 fatores (*Optimal Coordinates*), que é condizente com a teoria utilizada.

A seguir é apresentada uma tabela de cargas fatoriais. Foram omitidos os valores de carga com valores absolutos inferiores a 0,2.

Tabela 7 – Fatores de carga dos itens em cada construto – Análise dos componentes principais e Rotação Varimax

Cargas Fatoriais						
	EX	EXP	VA	AF	DE	EF
VA01		-0,294				
VA02			0,757			
VA03			0,898			
VA04	0,488				0,212	
VA05	0,214	-0,253		0,213		
VA06					0,2	
VA07			0,525			
VA08			0,879			

Continua...

Conclusão

VA09	0,351				0,216	0,323
EXP01		0,751				
EXP02	0,418		-0,209			0,235
EXP03	-0,768					
EXP04		0,429				-0,267
EXP05	-0,331				-0,215	
EXP06		0,26			-0,281	-0,309
EXP07		0,618				
EXP08		0,87				
EXP09	0,348		-0,296	-0,202		
AF01				0,765		
AF02				0,63		
AF03				0,23		0,296
AF04				0,677		
EX01	0,497					0,287
EX02	0,809					
EX03	0,671					
EX04				0,372		
EX05	0,837					
DE01					0,664	
DE02	-0,371					
DE03					0,653	
DE04	-0,458			0,21		
EF01		-0,335			0,279	
EF02	0,2	-0,257				0,264
EF03		-0,48				0,459
EF04	0,259					0,545
EF05						0,569
EF06	0,251	-0,209		-0,312		

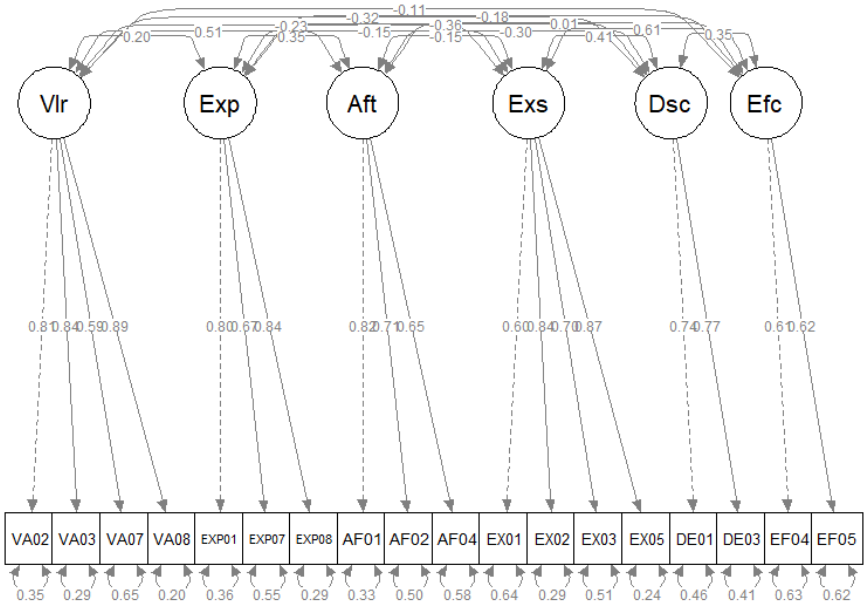
Fonte: Autora

As variáveis destacadas na tabela acima foram selecionadas para as análises subsequentes, tanto para a fatorial confirmatória como para a análise de equações estruturais.

4.2.2 Análise fatorial confirmatória

A seguir é apresentado o resultado da Análise Fatorial Confirmatória para validação do modelo de mensuração (Apêndice A, Figura 6):

Figura 3 – Resultados do modelo de mensuração – AFC



Fonte: Autora

Conforme a Figura 6 (Apêndice A), o modelo de mensuração apresentou os seguintes itens de ajustamento:

Tabela 8 – Índices de Ajustamento do Modelo de Mensuração

Estatística	Índices Obtidos	Nível de Ajustamento
χ^2/gl	1,60	Bom
CFI	0,97	Muito Bom
TLI	0,97	Bom
RMSEA	0,03	Muito Bom
SRMR	0,04	Muito Bom

Fonte: Autora

A análise fatorial confirmatória do modelo com 6 fatores, conforme apresentado na Figura 4, teve índices de ajuste considerados bons ou muito bons conforme indicados na tabela 8.

4.2.2.1 Validade Convergente e Discriminante dos construtos

Os construtos foram avaliados quanto à sua validade convergente e discriminante por meio dos índices de Confiabilidade Composta (*Composite Reliability* – CR) e Variância Média Extraída (*Average Variance Extracted* – AVE) (LARCKER; FORNELL, 1981).

4.2.2.1.1 Validade convergente

A validade convergente ocorre quando o comportamento dos indicadores de um construto latente é explicado principalmente por este construto (MARÔCO, 2014). A validade convergente trata das magnitudes, das direções e da significância estatística das estimativas das cargas fatoriais e foi mensurada por meio do índice CR. Para esta análise também são apresentados os valores do alpha de Cronbach que mensura a consistência interna das variáveis mensuradas. Tanto o CR quanto o Alpha de Cronbach devem ser superiores à 0,7 (HAIR et al., 2009).

Tabela 9 – Alpha de Cronbach e Confiabilidade Composta (CR)

	Alpha	CR
Valor	0,858	0,864
Expectativa	0,810	0,816
Afetivo	0,769	0,774
Exaustão	0,833	0,846
Descrença	0,719	0,721
Eficácia	0,539	0,541
Total	0,676	0,842

Fonte: Autora

Os construtos apresentaram consistência interna boa uma vez que o CR e o alpha ficaram acima de 0,7 com exceção da Eficácia (tabela 9), que ficou um pouco abaixo, mas que foi mantida por fazer parte do modelo teórico do burnout como construto de segunda ordem.

4.2.2.1.2 Validade discriminante

A validade discriminante é utilizada para analisar se os itens que refletem um fator não estão se correlacionando com outros fatores, ou seja, analisa se os fatores estabelecidos para cada conjunto de itens são distintos (MARÔCO, 2014).

O critério utilizado é de que a raiz quadrada do AVE de cada variável latente deve ser maior do que a correlação entre elas e as demais variáveis latentes (LARCKER; FORNELL, 1981). Na tabela a seguir é apresentada na diagonal a raiz quadrada do AVE e nas demais células as correlações entre as variáveis latentes.

Tabela 10 – Comparação da matriz de correlação e a raiz quadrada da AVE

	Exaustão	Descrença	Eficácia	Valor	Expectativa	Afetivo
Exaustão	0,766					
Descrença	0,413	0,751				
Eficácia	0,611	0,354	0,610			
Valor	-0,235	-0,324	-0,11	0,786		
Expectativa	-0,146	-0,361	-0,184	0,198	0,774	
Afetivo	-0,146	-0,304	0,014	0,51	0,349	0,733

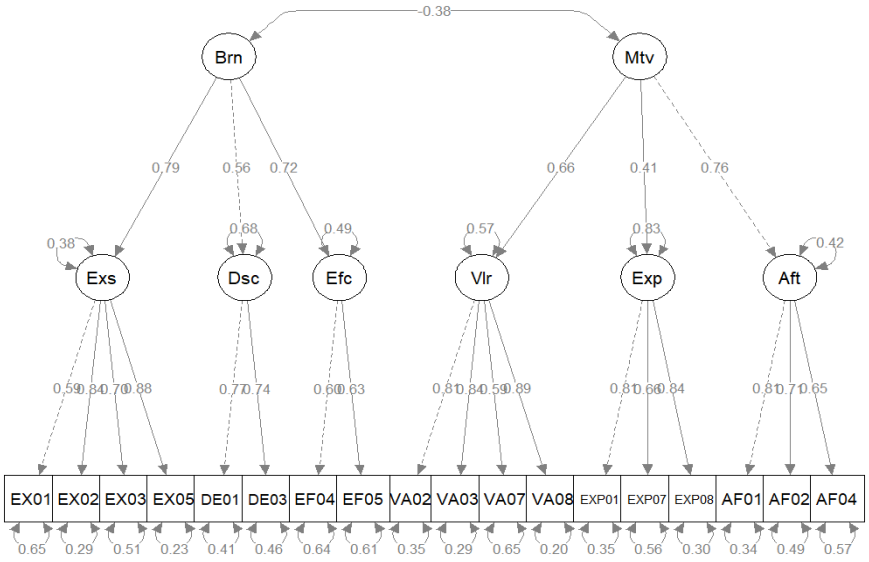
Fonte: Autora

A matriz de correlação na Tabela 10 mostra que a raiz quadrada do AVE de cada construto ficou acima de 0,7 e foi maior que as correlações daquele construto com os demais construtos, com exceção da eficácia cujo AVE ficou pouco abaixo de 0,7 e que ficou próximo ao valor da sua correlação com a exaustão. Como os dois construtos são subconstrutos do mesmo construto de segunda ordem, este fato não foi considerado um problema.

4.2.3 Análise do Burnout e da Motivação como construtos de segunda ordem

A seguir é apresentado o resultado da Análise do Burnout e da Motivação como construtos de segunda ordem (Apêndice B, Figura 7):

Figura 4 – Resultados do modelo do burnout e da motivação como construtos de segunda ordem.



Fonte: Autora

Tabela 11 – Índices de Ajustamento do Burnout e da Motivação como construtos de segunda ordem

Estatística	Índices Obtidos	Nível de Ajustamento
χ^2/gl	1,92	Bom
CFI	0,96	Muito Bom
TLI	0,95	Bom
RMSEA	0,04	Muito Bom
SRMR	0,06	Bom

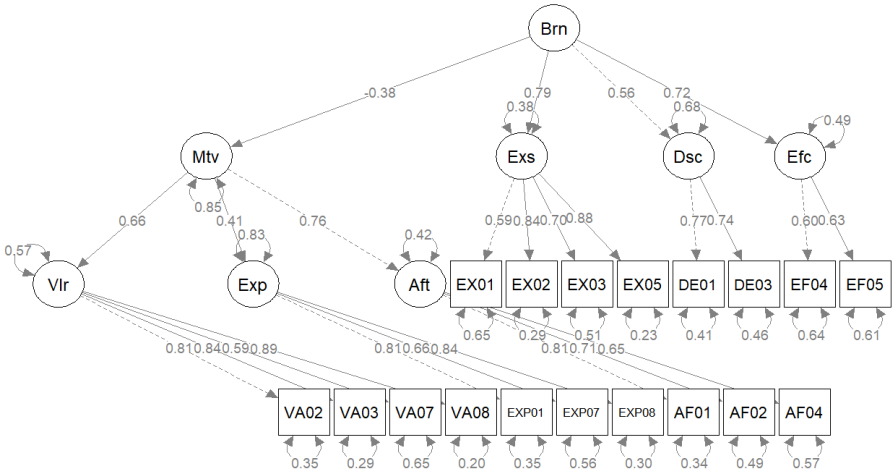
Fonte: Autora

Todos os itens apresentaram valores significativos. O único item abaixo do 0,5 foi da relação entre motivação e expectativa (Apêndice B, Figura 7) porém foi mantido uma vez que na teoria, esse construto faz parte da motivação. Além de que, o resultado padronizado de 0,4 se mostrou significativo com p-valor próximo a zero.

4.2.3.1 Análise do modelo estrutural

A seguir é apresentada a Análise do Modelo Estrutural (Apêndice C, Figura 8). A diferença entre este modelo e o anterior é que a relação entre o burnout e a motivação deixa de ser uma correlação e passa a ser uma relação de causalidade representada pela regressão.

Figura 8 – Modelo Estrutural Proposto



Fonte: Autora

Tabela 12 – Índices de Ajustamento do Modelo Estrutural

Estatística	Índices Obtidos	Nível de Ajustamento
χ^2/gl	1,92	Bom
CFI	0,96	Muito Bom
TLI	0,95	Bom
RMSEA	0,04	Muito Bom
SRMR	0,06	Bom

Fonte: Autora

Pelo resultado da análise do modelo estrutural é possível verificar que a relação entre o burnout e a motivação foi negativa e significante, apresentando valor padronizado de -0,38 (Apêndice C, Figura 8).

4.2.3.1.1 Análise da moderação do suporte social na relação entre burnout e motivação

Para a análise da moderação, calculou-se o valor médio das respostas para Suporte Social para cada respondente.

Posteriormente foi calculada a mediana desta variável e dividiu-se o banco de dados em dois grupos, um abaixo da mediana, considerado baixo suporte social e os demais considerados como tendo alto suporte social. Foi criada uma variável dummy em que os respondentes com baixo suporte social foram codificados como 0 (zero) e os demais com 1 (um).

O grupo com baixo suporte social (Group 2) conteve 220 respondentes e o grupo com alto suporte social (Group 1) conteve 222 respondentes.

Em seguida foi rodada a análise multigrupo igualando-se as cargas fatoriais de todas as relações do modelo, exceto a carga da relação entre Burnout e Motivação (Apêndice D, Figura 9).

Tabela 13 – Índices de Ajustamento do Modelo Multigrupo

Estatística	Índices Obtidos	Nível de Ajustamento
χ^2/gl	1,60	Bom
CFI	0,94	Bom
TLI	0,93	Bom
RMSEA	0,05	Muito Bom
SRMR	0,07	Bom

Fonte: Autora

Para o grupo 1 que possui apoio social, não há evidências de que o burnout impacte na motivação, p-valor acima de 0,05 (0,06). Já para o outro grupo (grupo 2), o burnout apresentou efeito significativo na motivação.

Para o grupo 1, classificado com alto suporte social, a carga fatorial da relação entre Burnout e Motivação foi de -0.433 com erro padrão de 0.230 e valor z de -1,884, o que resultou em um p-valor de 0,06, ou seja, não se pode rejeitar hipótese nula de que na população esta relação possa ser igual a zero.

Para o grupo 2, classificado como baixo suporte social, a carga fatorial da relação entre o Burnout e a Motivação foi de -0.902, com erro padrão de 0.219, valor z de -4.110 e p-valor igual a 0.000. Portanto para este grupo rejeita-se a hipótese de que não há relação na população.

Resumindo, para o grupo com baixo suporte social, a relação entre burnout e motivação foi negativa e significativa, enquanto que para o grupo com alto suporte social a relação foi não significativa, apontando para o papel moderador do suporte social na relação entre o burnout e a motivação.

5 CONCLUSÃO

Para investigar como o suporte social impacta na relação entre o burnout (que foi modelado como um construto de segunda ordem tendo como componentes a exaustão, a descrença e a eficácia) e a motivação acadêmica (também modelada como um construto de segunda ordem, tendo como componentes o valor, a expectativa e o afetivo) este estudo utilizou-se de uma amostra de 442 estudantes universitários de duas instituições de ensino privadas na capital do estado de São Paulo.

Em particular foi investigado o papel moderador do suporte social na relação entre burnout e motivação. Com base nos valores do suporte social, a amostra foi dividida em dois grupos, sendo que os alunos que apresentaram valores abaixo da mediana foram classificados no grupo de baixo suporte social e os demais no grupo de alto suporte social. Conforme previsto na teoria, na análise do modelo estrutural do grupo 1 constituído por 222 respondentes que possuem suporte social, concluiu-se que não há evidências que o burnout impacte na motivação. Para o segundo grupo que foi constituído por 220 respondentes classificados com baixo suporte social, encontrou-se um efeito significativo e negativo do burnout sobre a motivação. Conforme previsto no modelo o suporte social, que é a assistência realizada por família, amigos ou pessoas importantes, se mostrou moderadora da relação entre burnout e motivação. Portanto a presença desse apoio das relações sociais que está associado a menos exaustão, menos descrença e maior senso de realização pessoal (JACOBS; DODD, 2003; ZIMET et al., 1998) e que também faz com que os estudantes se sintam valorizados e passem a confiar em suas capacidades de superar desafios (LI et al., 2018), pode ser um fator importante para manter a motivação acadêmica, mesmo na presença de situações de burnout.

Os resultados sugerem que o apoio social pode ajudar a melhorar a motivação dos alunos para que possam obter melhor aproveitamento acadêmico e protegê-los da exaustão emocional. Então, fornecer apoio social para estudantes universitários também é importante, especialmente para alunos que têm notas baixas ou que estão sofrendo de exaustão emocional. Por exemplo, proporcionando empatia, companhia e conforto para eles quando estão de mau humor; fornecer orientação, aconselhamento e assistência fornecendo amor, confiança e encorajamento para eles quando duvidam de sua capacidade e competência (LI et al., 2018). Acima de tudo, é vital estar ciente do papel crítico que o apoio social desempenha na vida dos estudantes universitários, tanto para os próprios alunos quanto para as pessoas ao seu redor.

Em particular, este estudo enriquece a literatura, demonstrando o papel moderador do suporte social. Tais descobertas ampliam a compreensão do apoio social dentro do contexto universitário.

A limitação deste estudo se deu principalmente pelo problema nas escalas, pois os construtos não se formaram corretamente porque apresentaram correlação cruzada entre as dimensões do burnout e da motivação acadêmica.

Apesar dessas limitações, por meio deste estudo, confirmamos que a motivação afeta negativamente o burnout, além do que o suporte social tem um papel mediador na ligação entre motivação e burnout acadêmico. Com base nessas descobertas, gestores educacionais e professores podem realizar ações que busquem elevar a motivação acadêmica para evitar o desgaste de estudantes com tendência ao burnout.

Assim sendo, sugere-se a realização de estudos futuros com outros recortes tais como perfeccionismo, autoestima e engajamento se associando ao burnout, e o “Big Five” mediando a relação entre o burnout e a motivação acadêmica. Outras escalas devem ser utilizadas para se evitar a correlação cruzada entre dimensões.

REFERÊNCIAS

AITKEN, N. D. College student performance, satisfaction and retention. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v. 53, n. 1, p. 32–50, jan. 1982. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221546.1982.11780423>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ARIANI, D. W. Why am i burnout and engaged? The role of motivation and personality. **Journal of Psychological and Educational Research**, Oradea, v. 25, n. 2, p. 61–89, 2017.

BANDURA, A. **Self-efficacy:** the exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Self_Efficacy.html?id=eJ-PN9g_o-EC&redir_esc=y>. Acesso em: 4 jul. 2019.

BENTLER, P. M.; YUAN, K.-H. Structural equation modeling with small samples: test statistics. **Multivariate Behavioral Research**, London, v. 34, n. 2, p. 181–197, 10 abr. 1999. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327906Mb340203>. Acesso em: 10 set. 2019.

CAMPOS, J. A. D. B.; MAROCO, J. Maslach burnout inventory - student survey: Portugal-Brazil cross-cultural adaptation. **Revista de Saúde Pública**, [s. l.], v. 46, n. 5, p. 816–24, 2012. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23128258>. Acesso em: 6 maio 2019.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 145–155, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CHANG, Eunbi et al. Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. **Personality and individual differences**, [s. l.], v. 82, p. 221-226, Aug. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.027>. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____ et al. The mediating effect of motivation types in the relationship between perfectionism and academic burnout. **Personality and individual differences**, [s. l.], v. 89, p. 202-210, Jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.010>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CHANG, E. C.; RAND, K. L.; STRUNK, D. R. Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 255–263, 2000.

CHEN, K.-C.; JANG, S.-J. Motivation in online learning: testing a model of self-determination theory. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 741–752, jul. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>. Acesso em: 28 maio 2019.

COVINGTON, M. V. **The will to learn:** a guide for motivating young people. [S.l.]: Cambridge University Press, 1998. v. 322. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=j4VZvWF-Xd8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Covington,+M.+(1998).+The+will+to+learn:+A+guide+for+motivating+young+people.+New+York:+Cambridge+University+Press&ots=oaqSafufJx&sig=4oRllmVulWo4y6e4Sk_46hbpn5I#v=onepage&q=C>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=0QsaRwAACAAJ&pgis=1%5Cnftp://189.84.217.35/Cursos/Geomatica/Proj_Integrador/Orientações/Projeto de Pesquisa.doc%5Cnhttp://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Projeto+de+Pesquisa+Métodos+qualitativo,+quan>. Acesso em: 10 set. 2019.

CRESSWELL, S. L.; EKLUND, R. C. Rugby players abstract. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, [s. l.], n. 26, p. 469–477, 2004.

DAVID, A. P. Examining the relationship of personality and burnout in college students: the role of academic motivation. **Educational Measurement and Evaluation Review**, [s. l.], v. 1, p. 90–104, jul. 2010.

ELLIOT, A. J.; CHURCH, M. A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, [s. l.], v. 72, n. 1, p. 218–232, 1997. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-3514.72.1.218>. Acesso em: 13 ago. 2019.

FIMIAN, M. J. Predictors of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. **Psychology in the Schools**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 392-405, oct. 1988.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. **Journal of social issues**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 159–165, Winter 1974.

HAIR, J. J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** 6. ed**.** Porto Alegre: Grupo A - Bookman, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oFQs_zJI2GwC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Hair,+J.+F.+et.+al.+Analise+multivariada+de+dados.+6.+ed.+Porto+Alegre:+Bookman,+2009&ots=KI3OOe18qm&sig=HgidfLG-TRxehzC1AmU3x3ZMnS8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 10 set. 2019.

HEFNER, J.; EISENBERG, D. Social support and mental health among college students. **American Journal of Orthopsychiatry**, [s. l.], v. 79, n. 4, p. 491–499, 2009. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0016918>. Acesso em: 28 ago. 2019.

HELGESON, V. S. Two important distinctions in social support: kind of support and perceived versus received1. **Journal of Applied Social Psychology**, [s. l.], v. 23, n. 10, p. 825–845, maio 1993. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01008.x>. Acesso em: 28 ago. 2019.

HILL, K. T.; WIGFIELD, A. Test anxiety: a major educational problem and what can be done about it. **The Elementary School Journal**, [s. l.], v. 85, n. 1, p. 105–126, set. 1984. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/461395>. Acesso em: 20 ago. 2019.

HOOPER, D.; COUGHLAN, J.; MULLEN, M. Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. **Psychological Methods**, Dublin, v. 12, n. 1, p. 58–79, mar. 2008. Disponível em: <https://arrow.dit.ie/buschmanart>. Acesso em: 10 set. 2019.

JACOBS, S. R.; DODD, D. Student burnout as a function of personality, social support and workload. **Journal of College Student Development**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 291–303, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236728312>. Acesso em: 06 jul. 2019.

JOWETT, G. E. et al. Perfectionism and Junior Athlete Burnout : The Mediating Role of Autonomous and Controlled Motivation. **Sport, exercise and performance psychology**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 48–61, Feb. 2013. Disponível em: <DOI: 10.1037/a0029770>. Acesso em: 10 set. 2019.

KOMARRAJU, M.; KARAU, S. J.; SCHMECK, R. R. Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. **Learning and Individual Differences**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 47–52, jan. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>. Acesso em: 08 jul. 2019.

LARCKER, D. F.; FORNELL, C. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. **Journal of Marketing Research**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 39–50, 1981.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162–173, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772013000200007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 27 jun. 2019.

LEE, M. I. N. Y. et al. Academic Burnout Pro files and Motivation Styles Among Korean High School Students. **Japanese Psychological Research**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jpr.12251>. Acesso em: 10 set. 2019.

LEPPER, Mark R.; CORDOVA, Diana I. A Desire to be Taught: instructional consequences of intrinsic motivation. **Motivation and emotion,** [S.l.], v.16, n. 3, p. 187-208, 1992

LI, J. et al. How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: the mediating role of self-esteem. **Learning and Individual Differences**, [s. l.], v. 61, p. 120–126, jan. 2018. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1041608017302133>. Acesso em: 06 jul. 2019.

LIM, D. H. Cross cultural differences in online learning motivation. **Educational Media International**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 163–175, set. 2004. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980410001685784>. Acesso em: 05 jul. 2019.

LIU, X.; KAPLAN, H. B.; RISSER, W. Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. **Youth & Society**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 123–148, 19 dez. 1992. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X92024002001>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MACDONALD, P.; KELLY, S.; CHRISTEN, S. A Path Model of Workplace Solidarity, Satisfaction, Burnout, and Motivation. **International Journal of Business Communication**, [s. l.], v. 56, n. 1, p. 31-49, jan. 2019.

MARÔCO, João. **Análise de equações estruturais**: fundamentos teóricos, software e aplicações. 2. ed. Local: Report Number, 2014.

_____; TECEDEIRO, M. Inventário de burnout de maslach para estudantes portugueses. **Psicologia, Saúde & Doenças**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 227–235, 2009.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Organizational Behavior**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 99–113, abr. 1981. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job Burnout. **Annual Review of Psychology**, [s. l.], v. 52, p. 397–422, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

NAVEH-BENJAMIN, M. et al. Test anxiety: deficits in information processing. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 73, n. 6, p. 816–824, 1981. Disponível em: <http://content.apa.org/journals/edu/73/6/816>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais**: a complementaridade do SPSS. 5. ed. Lisboa: Silabo, 2008.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 95, n. 4, p. 667–686, 2003. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-0663.95.4.667>. Acesso em: 19 ago. 2019.

_____; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 82, n. 1, p. 33–40, 1990. Disponível em: <https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated learning-motivation.pdf%0Ahttp://www.sciencedirect.com/science/article/B6WYD-46WG216-10/2/4438dbd19a276362a1cadeb3bb6b0168%5Cnhttp://www.stanford.edu/dept/SUSE/pro>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PISARIK, C. T. Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. **College Student Journal**, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 1238–1252, 2009.

RAWOLLE, M. et al. No fit, no fun: The effect of motive incongruence on job burnout and the mediating role of intrinsic motivation. **Personality and Individual Differences**, [s. l.], v. 89, p. 65–68, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.030>. Acesso em: 10 set. 2019..

RIBEIRO, M. F. et al. Escala de motivação acadêmica: validação no ensino superior público Português. **Journal of Contemporary Administration**, [s. l.], v. 23, n. 3, art. 1, p. 288–310, maio/jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0003-066X.55.1.68>. Acesso em: 28 maio 2019.

SALMELA-ARO, K.; TOLVANEN, A.; NURMI, J.-E. Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. **Journal of Vocational Behavior**, [s. l.], v. 75, n. 2, p. 162–172, out. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.009>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____; _____; _____. Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. **Journal of Vocational Behavior**, [s. l.], v. 79, n. 1, p. 145–157, ago. 2011. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0001879111000042>. Acesso em: 07 maio 2019.

SARSTEDT, M. et al. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): A useful tool for family business researchers. **Journal of Family Business Strategy**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 105–115, mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jfbs.2014.01.002>. Acesso em: 10 set. 2019.

SCHAUFELI, W. B. The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 87–131, 2006.

_____ et al. Burnout and engagement in university students a cross-national study. **Journal of cross-cultural psychology**, [s. l.], v. 33, n. 5, p. 464–481, 2002.

SHIN, H. et al. Cultural validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean students. **Asia Pacific Education Review**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 633–639, 29 dez. 2011. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s12564-011-9164-y>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SINGH, R. Does my structural model represent the real phenomenon?: a review of the appropriate use of Structural Equation Modelling (SEM) model fit indices. **The Marketing Review**, Loughborough, v. 9, n. 3, p. 199–212, 17 ago. 2009. Disponível em: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article&issn=1469-347X&volume=9&issue=3&spage=199>. Acesso em: 10 set. 2019.

STOEBER, J. et al. Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. **Educational Psychology**, [s. l.], v. 31, n. 4, p. 513–528, jul. 2011. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2011.570251>. Acesso em: 06 jul. 2019.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, [s. l.], v. 52, n. 4, p. 1003–1017, 7 dez. 1992. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164492052004025>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____; BLSSONNETTE, R. Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of Behavior: a prospective study. **Journal of Personality**, [s. l.], v. 60, n. 3, p. 599–620, set. 1992. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x%0Ahttp://files/203/j.1467-6494.1992.tb00922.html>. Acesso em: 25 jun. 2019.

YANG, H.-J. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. **International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 283–301, maio 2004. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0738059303001561>. Acesso em: 5 jun. 2019.

ZIMET, G. D. et al. The multidimensional scale of perceived social support the multidimensional scale of perceived social support. **Journal of Personality Assessment**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 37–41, 1998.

APÊNDICE A - Resultado da Análise Fatorial Confirmatória

Figura 6 – Resultado da Análise Fatorial Confirmatória – Modelo de Mensuração

lavaan 0.6-5 ended normally after 63 iterations

Estimator	ML
Optimization method	NLMINB
Number of free parameters	51
Number of observations	442
Model Test User Model:	
Test statistic	193.156
Degrees of freedom	120
P-value (Chi-square)	0.000
Model Test Baseline Model:	
Test statistic	3244.302
Degrees of freedom	153
P-value	0.000
User Model versus Baseline Model:	
Comparative Fit Index (CFI)	0.976
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.970
Loglikelihood and Information Criteria:	
Loglikelihood user model (H0)	-13042.293
Loglikelihood unrestricted model (H1)	-12945.715
Akaike (AIC)	26186.586
Bayesian (BIC)	26395.243
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	26233.392
Root Mean Square Error of Approximation:	
RMSEA	0.037
90 Percent confidence interval - lower	0.027
90 Percent confidence interval - upper	0.047
P-value RMSEA <= 0.05	0.989
Standardized Root Mean Square Residual:	
SRMR	0.042

Continua...

...Continuação

Parameter Estimates:

Information					Expected	
Information saturated (h1) model					Structured	
Standard errors					Standard	
Variáveis Latentes						
	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Valor =~						
VA02	1.000				1.437	0.807
VA03	1.124	0.057	19.725	0.000	1.615	0.843
VA07	0.811	0.064	12.702	0.000	1.165	0.590
VA08	1.140	0.055	20.858	0.000	1.638	0.894
Expectativa =~						
EXP01	1.000				1.249	0.799
EXP07	0.829	0.062	13.445	0.000	1.036	0.672
EXP08	1.022	0.068	15.136	0.000	1.276	0.843
Afetivo =~						
AF01	1.000				1.659	0.819
AF02	0.814	0.064	12.788	0.000	1.349	0.708
AF04	0.759	0.063	12.063	0.000	1.258	0.652
Exaustao =~						
EX01	1.000				0.647	0.597
EX02	1.595	0.123	12.928	0.000	1.033	0.842
EX03	1.616	0.140	11.543	0.000	1.046	0.700
EX05	1.790	0.137	13.115	0.000	1.159	0.874
Descrenca =~						
DE01	1.000				1.143	0.738
DE03	0.904	0.100	9.042	0.000	1.033	0.768
Eficacia =~						
EF04	1.000				0.622	0.606
EF05	0.868	0.125	6.916	0.000	0.540	0.615
Covariancias						
	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Valor =~						
Expectativa	0.355	0.102	3.488	0.000	0.198	0.198
Afetivo	1.215	0.157	7.748	0.000	0.510	0.510
Exaustao	-0.218	0.053	-4.086	0.000	-0.235	-0.235
Descrenca	-0.532	0.107	-4.983	0.000	-0.324	-0.324
Eficacia	-0.098	0.062	-1.599	0.110	-0.110	-0.110

Continua...

Conclusão.

Expectativa ~~						
Afetivo	0.723	0.131	5.516	0.000	0.349	0.349
Exaustao	-0.118	0.046	-2.557	0.011	-0.146	-0.146
Descrença	-0.515	0.098	-5.256	0.000	-0.361	-0.361
Eficácia	-0.143	0.057	-2.528	0.011	-0.184	-0.184
Afetivo ~~						
Exaustão	-0.156	0.063	-2.491	0.013	-0.146	-0.146
Descrença	-0.576	0.128	-4.488	0.000	-0.304	-0.304
Eficácia	0.015	0.075	0.196	0.845	0.014	0.014
Exaustao ~~						
Descrença	0.306	0.054	5.661	0.000	0.413	0.413
Eficácia	0.246	0.039	6.345	0.000	0.611	0.611
Descrenca ~~						
Eficácia	0.252	0.060	4.181	0.000	0.354	0.354

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
.VA02	1.107	0.095	11.607	0.000	1.107	0.349
.VA03	1.059	0.102	10.427	0.000	1.059	0.289
.VA07	2.546	0.182	13.985	0.000	2.546	0.652
.VA08	0.674	0.085	7.942	0.000	0.674	0.201
.EXP01	0.881	0.100	8.790	0.000	0.881	0.361
.EXP07	1.306	0.106	12.360	0.000	1.306	0.549
.EXP08	0.665	0.095	6.999	0.000	0.665	0.290
.AF01	1.349	0.188	7.195	0.000	1.349	0.329
.AF02	1.808	0.167	10.832	0.000	1.808	0.498
.AF04	2.145	0.178	12.030	0.000	2.145	0.575
.EX01	0.758	0.055	13.754	0.000	0.758	0.644
.EX02	0.439	0.047	9.449	0.000	0.439	0.292
.EX03	1.142	0.089	12.900	0.000	1.142	0.511
.EX05	0.416	0.052	7.938	0.000	0.416	0.237
.DE01	1.095	0.151	7.273	0.000	1.095	0.456
.DE03	0.741	0.118	6.268	0.000	0.741	0.410
.EF04	0.666	0.070	9.455	0.000	0.666	0.632
.EF05	0.479	0.052	9.194	0.000	0.479	0.621
Valor	2.064	0.209	9.895	0.000	1.000	1.000
Expectativa	1.559	0.173	9.006	0.000	1.000	1.000
Afetivo	2.751	0.308	8.936	0.000	1.000	1.000
Exaustão	0.419	0.064	6.538	0.000	1.000	1.000
Descrença	1.307	0.195	6.714	0.000	1.000	1.000
Eficácia	0.387	0.077	5.014	0.000	1.000	1.000

Fonte: Autora

APÊNDICE B - Resultado da Análise do Burnout e da Motivação

Figura 7 – Resultado da Análise do Burnout e da Motivação como construtos de segunda ordem

lavaan 0.6-5 ended normally after 63 iterations

Estimator	ML
Optimization method	NLMINB
Number of free parameters	43
Number of observations	442
Model Test User Model:	
Test statistic	247.627
Degrees of freedom	128
P-value (Chi-square)	0.000
Model Test Baseline Model:	
Test statistic	3244.302
Degrees of freedom	153
P-value	0.000
User Model versus Baseline Model:	
Comparative Fit Index (CFI)	0.961
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.954
Loglikelihood and Information Criteria:	
Loglikelihood user model (H0)	-13069.529
Loglikelihood unrestricted model (H1)	-12945.715
Akaike (AIC)	26225.058
Bayesian (BIC)	26400.984
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	26264.522
Root Mean Square Error of Approximation:	
RMSEA	0.046
90 Percent confidence interval - lower	0.037
90 Percent confidence interval - upper	0.055
P-value RMSEA <= 0.05	0.773
Standardized Root Mean Square Residual:	
SRMR	0.067
Parameter Estimates:	

Continua...

...Continuação

Information					Expected	
Information saturated (h1) model					Structured	
Standard errors					Standard	
Latent Variables:						
	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Burnout =~						
Descrença	1.000				0.563	0.563
Eficácia	0.653	0.121	5.406	0.000	0.716	0.716
Exaustão	0.754	0.142	5.315	0.000	0.788	0.788
Motivacao =~						
Afetivo	1.000				0.760	0.760
Expectativa	0.417	0.082	5.114	0.000	0.414	0.414
Valor	0.752	0.133	5.644	0.000	0.656	0.656
Valor =~						
VA02	1.000				1.435	0.806
VA03	1.127	0.057	19.700	0.000	1.616	0.844
VA07	0.811	0.064	12.668	0.000	1.164	0.589
VA08	1.142	0.055	20.805	0.000	1.639	0.895
Expectativa =~						
EXP01	1.000				1.263	0.809
EXP07	0.809	0.061	13.255	0.000	1.022	0.663
EXP08	1.007	0.068	14.865	0.000	1.271	0.839
Afetivo =~						
AF01	1.000				1.647	0.813
AF02	0.824	0.065	12.641	0.000	1.358	0.713
AF04	0.766	0.064	11.952	0.000	1.262	0.653
Exaustão =~						
EX01	1.000				0.642	0.592
EX02	1.607	0.125	12.817	0.000	1.032	0.841
EX03	1.623	0.142	11.435	0.000	1.042	0.697
EX05	1.813	0.139	13.017	0.000	1.164	0.878
Descrença =~						
DE01	1.000				1.193	0.770
DE03	0.830	0.110	7.576	0.000	0.990	0.736
Eficacia =~						
EF04	1.000				0.612	0.596
EF05	0.897	0.139	6.435	0.000	0.549	0.625

Continua...

Conclusão.

Covariances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Burnout ~~						
Motivação	-0.324	0.083	-3.898	0.000	-0.385	-0.385

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
.VA02	1.113	0.096	11.621	0.000	1.113	0.351
.VA03	1.055	0.102	10.376	0.000	1.055	0.288
.VA07	2.550	0.182	13.987	0.000	2.550	0.653
.VA08	0.671	0.085	7.872	0.000	0.671	0.200
.EXP01	0.844	0.103	8.212	0.000	0.844	0.346
.EXP07	1.334	0.107	12.463	0.000	1.334	0.561
.EXP08	0.678	0.098	6.930	0.000	0.678	0.295
.AF01	1.387	0.191	7.268	0.000	1.387	0.338
.AF02	1.786	0.168	10.606	0.000	1.786	0.492
.AF04	2.136	0.179	11.923	0.000	2.136	0.573
.EX01	0.765	0.055	13.790	0.000	0.765	0.650
.EX02	0.440	0.047	9.448	0.000	0.440	0.292
.EX03	1.151	0.089	12.942	0.000	1.151	0.514
.EX05	0.404	0.052	7.720	0.000	0.404	0.230
.DE01	0.978	0.188	5.209	0.000	0.978	0.407
.DE03	0.828	0.133	6.210	0.000	0.828	0.458
.EF04	0.679	0.073	9.320	0.000	0.679	0.644
.EF05	0.469	0.055	8.455	0.000	0.469	0.609
Burnout	0.451	0.123	3.668	0.000	1.000	1.000
Motivação	1.568	0.338	4.639	0.000	1.000	1.000
.Valor	1.171	0.191	6.116	0.000	0.569	0.569
.Expectativa	1.322	0.158	8.371	0.000	0.829	0.829
.Afetivo	1.145	0.305	3.754	0.000	0.422	0.422
.Exaustão	0.156	0.046	3.416	0.001	0.379	0.379
.Descrença	0.973	0.184	5.276	0.000	0.683	0.683
.Eficácia	0.183	0.057	3.224	0.001	0.488	0.488

Fonte: Autora

APÊNDICE C - Análise do Modelo Estrutural

Figura 8 – Análise do Modelo Estrutural

lavaan 0.6-5 ended normally after 63 iterations

Estimator	ML
Optimization method	NLMINB
Number of free parameters	43
Number of observations	442
Model Test User Model:	
Test statistic	247.627
Degrees of freedom	128
P-value (Chi-square)	0.000
Model Test Baseline Model:	
Test statistic	3244.302
Degrees of freedom	153
P-value	0.000
User Model versus Baseline Model:	
Comparative Fit Index (CFI)	0.961
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.954
Loglikelihood and Information Criteria:	
Loglikelihood user model (H0)	-13069.529
Loglikelihood unrestricted model (H1)	-12945.715
Akaike (AIC)	26225.058
Bayesian (BIC)	26400.984
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	26264.522
Root Mean Square Error of Approximation:	
RMSEA	0.046
90 Percent confidence interval - lower	0.037
90 Percent confidence interval - upper	0.055
P-value RMSEA <= 0.05	0.773
Standardized Root Mean Square Residual:	
SRMR	0.067
Parameter Estimates:	
Information	Expected
Information saturated (h1) model	Structured

Continua...

...Continuação

Standard errors Standard

Standardized Root Mean Square Residual:

SRMR 0.067

Parameter Estimates:

Information Expected
Information saturated (h1) model Structured
Standard errors Standard

Latent Variables:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Burnout =~						
Descrença	1.000				0.563	0.563
Eficácia	0.653	0.121	5.405	0.000	0.716	0.716
Exaustão	0.754	0.142	5.315	0.000	0.788	0.788
Motivacao =~						
Afetivo	1.000				0.760	0.760
Expectativa	0.417	0.082	5.114	0.000	0.414	0.414
Valor	0.752	0.133	5.644	0.000	0.656	0.656
Valor =~						
VA02	1.000				1.435	0.806
VA03	1.127	0.057	19.700	0.000	1.616	0.844
VA07	0.811	0.064	12.668	0.000	1.164	0.589
VA08	1.142	0.055	20.805	0.000	1.639	0.895
Expectativa =~						
EXP01	1.000				1.263	0.809
EXP07	0.809	0.061	13.255	0.000	1.022	0.663
EXP08	1.007	0.068	14.865	0.000	1.271	0.839
Afetivo =~						
AF01	1.000				1.647	0.813
AF02	0.824	0.065	12.641	0.000	1.358	0.713
AF04	0.766	0.064	11.952	0.000	1.262	0.653
Exaustão =~						
EX01	1.000				0.642	0.592
EX02	1.607	0.125	12.817	0.000	1.032	0.841
EX03	1.623	0.142	11.435	0.000	1.042	0.697
EX05	1.813	0.139	13.017	0.000	1.164	0.878
Descrença =~						
DE01	1.000				1.193	0.770
DE03	0.830	0.110	7.576	0.000	0.990	0.736
Eficacia =~						
EF04	1.000				0.612	0.596
EF05	0.897	0.139	6.435	0.000	0.549	0.626

Continua...

Conclusão

Regressions:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Motivação~						
Burnout	-0.718	0.174	-4.135	0.000	-0.385	-0.385

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
.VA02	1.113	0.096	11.621	0.000	1.113	0.351
.VA03	1.055	0.102	10.376	0.000	1.055	0.288
.VA07	2.550	0.182	13.987	0.000	2.550	0.653
.VA08	0.671	0.085	7.872	0.000	0.671	0.200
.EXP01	0.844	0.103	8.212	0.000	0.844	0.346
.EXP07	1.334	0.107	12.463	0.000	1.334	0.561
.EXP08	0.678	0.098	6.930	0.000	0.678	0.295
.AF01	1.387	0.191	7.268	0.000	1.387	0.338
.AF02	1.786	0.168	10.606	0.000	1.786	0.492
.AF04	2.136	0.179	11.923	0.000	2.136	0.573
.EX01	0.765	0.055	13.790	0.000	0.765	0.650
.EX02	0.440	0.047	9.448	0.000	0.440	0.292
.EX03	1.151	0.089	12.942	0.000	1.151	0.514
.EX05	0.404	0.052	7.720	0.000	0.404	0.230
.DE01	0.978	0.188	5.209	0.000	0.978	0.407
.DE03	0.828	0.133	6.210	0.000	0.828	0.458
.EF04	0.679	0.073	9.320	0.000	0.679	0.644
.EF05	0.469	0.056	8.455	0.000	0.469	0.609
Burnout	0.451	0.123	3.668	0.000	1.000	1.000
Motivação	1.336	0.302	4.422	0.000	0.852	0.852
.Valor	1.171	0.191	6.116	0.000	0.569	0.569
.Expectativa	1.322	0.158	8.371	0.000	0.829	0.829
.Afetivo	1.145	0.305	3.754	0.000	0.422	0.422
.Exaustão	0.156	0.046	3.416	0.001	0.379	0.379
.Descrença	0.973	0.184	5.276	0.000	0.683	0.683
.Eficácia	0.183	0.057	3.224	0.001	0.488	0.488

Fonte: Autora

APÊNDICE D - Análise do modelo multigrupo

Figura 9 – Análise do modelo multigrupo

lavaan 0.6-5 ended normally after 84 iterations

Estimator	ML
Optimization method	NLMINB
Number of free parameters	122
Number of equality constraints	16
Row rank of the constraints matrix	16
Number of observations per group:	
1	222
0	220
Model Test User Model:	
Test statistic	463.442
Degrees of freedom	272
P-value (Chi-square)	0.000
Test statistic for each group:	
1	234.554
0	228.888
Model Test Baseline Model:	
Test statistic	3475.597
Degrees of freedom	306
P-value	0.000
User Model versus Baseline Model:	
Comparative Fit Index (CFI)	0.940
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.932
Loglikelihood and Information Criteria:	
Loglikelihood user model (H0)	-13025.120
Loglikelihood unrestricted model (H1)	-12793.399
Akaike (AIC)	26262.240
Bayesian (BIC)	26695.918
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	26359.523
Root Mean Square Error of Approximation:	
RMSEA	0.056
90 Percent confidence interval - lower	0.048
90 Percent confidence interval - upper	0.065

Continua...

... Continuação

P-value RMSEA <= 0.05 0.114

Standardized Root Mean Square Residual:

SRMR 0.079

Parameter Estimates:

Information Expected
Information saturated (h1) model Structured
Standard errors Standard

Group 1 [1]:

Latent Variables:

		Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Burnout =~							
Descrença	(a)	1.000				0.520	0.520
Eficácia	(b)	0.660	0.122	5.418	0.000	0.845	0.845
Exaustão	(c)	0.779	0.144	5.398	0.000	0.704	0.704
Motivacao =~							
Afetivo	(d)	1.000				0.699	0.699
Expectativa	(e)	0.419	0.080	5.228	0.000	0.395	0.395
Valor	(f)	0.764	0.128	5.954	0.000	0.612	0.612
Valor =~							
VA02	(g)	1.000				1.389	0.813
VA03	(h)	1.119	0.057	19.755	0.000	1.555	0.832
VA07	(i)	0.826	0.064	12.966	0.000	1.147	0.616
VA08	(j)	1.138	0.054	20.913	0.000	1.581	0.898
Expectativa =~							
EXP01	(k)	1.000				1.182	0.798
EXP07	(l)	0.808	0.061	13.234	0.000	0.955	0.629
EXP08	(m)	1.002	0.068	14.793	0.000	1.185	0.835
Afetivo =~							
AF01	(n)	1.000				1.592	0.800
AF02	(o)	0.818	0.064	12.714	0.000	1.303	0.714
AF04	(p)	0.765	0.064	12.025	0.000	1.219	0.680
Exaustão =~							
EX01	(q)	1.000				0.650	0.606
EX02	(r)	1.584	0.122	12.959	0.000	1.029	0.852
EX03	(s)	1.622	0.140	11.592	0.000	1.054	0.709
EX05	(t)	1.788	0.135	13.195	0.000	1.161	0.912
Descrença =~							
DE01	(u)	1.000				1.129	0.751
DE03	(v)	0.824	0.109	7.548	0.000	0.931	0.733

Continua...

... Continuação

Eficacia =~

EF04	(w)	1.000				0.458	0.519
EF05	(x)	0.894	0.138	6.460	0.000	0.410	0.511

Regressions:

		Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Motivacao ~							
Burnout	(y)	-0.433	0.230	-1.884	0.060	-0.229	-0.229

Intercepts:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
.VA02	4.896	0.115	42.694	0.000	4.896	2.865
.VA03	4.887	0.125	38.956	0.000	4.887	2.615
.VA07	4.153	0.125	33.205	0.000	4.153	2.229
.VA08	4.563	0.118	38.610	0.000	4.563	2.591
.EXP01	2.617	0.099	26.333	0.000	2.617	1.767
.EXP07	4.189	0.102	41.101	0.000	4.189	2.758
.EXP08	3.950	0.095	41.509	0.000	3.950	2.786
.AF01	3.676	0.134	27.511	0.000	3.676	1.846
.AF02	4.032	0.123	32.896	0.000	4.032	2.208
.AF04	3.617	0.120	30.055	0.000	3.617	2.017
.EX01	6.252	0.072	86.906	0.000	6.252	5.833
.EX02	5.910	0.081	72.921	0.000	5.910	4.894
.EX03	5.775	0.100	57.916	0.000	5.775	3.887
.EX05	5.950	0.085	69.603	0.000	5.950	4.671
.DE01	5.284	0.101	52.372	0.000	5.284	3.515
.DE03	5.360	0.085	62.873	0.000	5.360	4.220
.EF04	6.486	0.059	109.366	0.000	6.486	7.340
.EF05	6.518	0.054	120.961	0.000	6.518	8.118
Burnout	0.000				0.000	0.000
Motivação	0.000				0.000	0.000
.Valor	0.000				0.000	0.000
.Expectativa	0.000				0.000	0.000
.Afetivo	0.000				0.000	0.000
.Exaustão	0.000				0.000	0.000
.Descrença	0.000				0.000	0.000
.Eficácia	0.000				0.000	0.000

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
.VA02	0.990	0.120	8.226	0.000	0.990	0.339
.VA03	1.077	0.137	7.847	0.000	1.077	0.308
.VA07	2.156	0.219	9.850	0.000	2.156	0.621
.VA08	0.602	0.106	5.693	0.000	0.602	0.194
.EXP01	0.796	0.126	6.335	0.000	0.796	0.363
.EXP07	1.394	0.152	9.177	0.000	1.394	0.604
.EXP08	0.607	0.115	5.269	0.000	0.607	0.302

Continua...

... Continuação

.AF01	1.428	0.243	5.883	0.000	1.428	0.360
.AF02	1.636	0.210	7.775	0.000	1.636	0.491
.AF04	1.731	0.209	8.282	0.000	1.731	0.538
.EX01	0.727	0.073	9.894	0.000	0.727	0.633
.EX02	0.399	0.056	7.073	0.000	0.399	0.273
.EX03	1.097	0.117	9.386	0.000	1.097	0.497
.EX05	0.274	0.058	4.751	0.000	0.274	0.169
.DE01	0.984	0.211	4.674	0.000	0.984	0.436
.DE03	0.747	0.147	5.101	0.000	0.747	0.463
.EF04	0.571	0.075	7.639	0.000	0.571	0.731
.EF05	0.477	0.061	7.795	0.000	0.477	0.739
Burnout	0.345	0.104	3.319	0.001	1.000	1.000
Motivação	1.173	0.306	3.839	0.000	0.948	0.948
.Valor	1.208	0.220	5.485	0.000	0.626	0.626
.Expectativa	1.179	0.178	6.618	0.000	0.844	0.844
.Afetivo	1.297	0.345	3.759	0.000	0.512	0.512
.Exaustão	0.213	0.056	3.830	0.000	0.504	0.504
.Descrença	0.931	0.208	4.470	0.000	0.730	0.730
.Eficácia	0.060	0.054	1.118	0.264	0.285	0.285

Group 2 [0]:

Latent Variables:

		Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Burnout =~							
Descrença	(a)	1.000				0.576	0.576
Eficácia	(b)	0.660	0.122	5.418	0.000	0.672	0.672
Exaustão	(c)	0.779	0.144	5.398	0.000	0.882	0.882
Motivacao =~							
Afetivo	(d)	1.000				0.809	0.809
Expectativa	(e)	0.419	0.080	5.228	0.000	0.433	0.433
Valor	(f)	0.764	0.128	5.954	0.000	0.710	0.710
Valor =~							
VA02	(g)	1.000				1.484	0.801
VA03	(h)	1.119	0.057	19.755	0.000	1.661	0.854
VA07	(i)	0.826	0.064	12.966	0.000	1.226	0.583
VA08	(j)	1.138	0.054	20.913	0.000	1.689	0.892
Expectativa =~							
EXP01	(k)	1.000				1.337	0.819
EXP07	(l)	0.808	0.061	13.234	0.000	1.080	0.692
EXP08	(m)	1.002	0.068	14.793	0.000	1.340	0.838
Afetivo =~							
AF01	(n)	1.000				1.705	0.830
AF02	(o)	0.818	0.064	12.714	0.000	1.395	0.706
AF04	(p)	0.765	0.064	12.025	0.000	1.305	0.632

Continua...

... Continuação

Exaustão =~							
EX01	(q)	1.000				0.645	0.585
EX02	(r)	1.584	0.122	12.959	0.000	1.021	0.825
EX03	(s)	1.622	0.140	11.592	0.000	1.046	0.694
EX05	(t)	1.788	0.135	13.195	0.000	1.153	0.842
Descrença =~							
DE01	(u)	1.000				1.266	0.793
DE03	(v)	0.824	0.109	7.548	0.000	1.043	0.735
Eficacia =~							
EF04	(w)	1.000				0.717	0.633
EF05	(x)	0.894	0.138	6.460	0.000	0.641	0.682

Regressions:

		Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
Motivacao ~							
Burnout	(z)	-0.902	0.219	-4.110	0.000	-0.477	-0.477

Intercepts:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
.VA02	4.795	0.125	38.408	0.000	4.795	2.589
.VA03	4.509	0.131	34.404	0.000	4.509	2.320
.VA07	4.155	0.142	29.285	0.000	4.155	1.974
.VA08	4.282	0.128	33.543	0.000	4.282	2.261
.EXP01	2.714	0.110	24.662	0.000	2.714	1.663
.EXP07	4.332	0.105	41.155	0.000	4.332	2.775
.EXP08	4.136	0.108	38.393	0.000	4.136	2.588
.AF01	3.864	0.139	27.896	0.000	3.864	1.881
.AF02	4.255	0.133	31.940	0.000	4.255	2.153
.AF04	3.836	0.139	27.563	0.000	3.836	1.858
.EX01	6.282	0.074	84.602	0.000	6.282	5.704
.EX02	5.755	0.083	68.929	0.000	5.755	4.647
.EX03	5.686	0.102	55.978	0.000	5.686	3.774
.EX05	5.814	0.092	62.968	0.000	5.814	4.245
.DE01	5.327	0.108	49.496	0.000	5.327	3.337
.DE03	5.391	0.096	56.298	0.000	5.391	3.796
.EF04	6.200	0.076	81.198	0.000	6.200	5.474
.EF05	6.355	0.063	100.299	0.000	6.355	6.762
Burnout	0.000				0.000	0.000
.Motivação	0.000				0.000	0.000
.Valor	0.000				0.000	0.000
.Expectativa	0.000				0.000	0.000
.Afetivo	0.000				0.000	0.000
.Exaustão	0.000				0.000	0.000
.Descrença	0.000				0.000	0.000
.Eficácia	0.000				0.000	0.000

Continua...

Conclusão

Variances:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(>|z|)	Std.lv	Std.all
.VA02	1.227	0.145	8.460	0.000	1.227	0.358
.VA03	1.020	0.139	7.311	0.000	1.020	0.270
.VA07	2.925	0.294	9.933	0.000	2.925	0.661
.VA08	0.734	0.122	6.032	0.000	0.734	0.205
.EXP01	0.877	0.140	6.249	0.000	0.877	0.329
.EXP07	1.271	0.145	8.746	0.000	1.271	0.521
.EXP08	0.758	0.134	5.665	0.000	0.758	0.297
.AF01	1.313	0.247	5.317	0.000	1.313	0.311
.AF02	1.956	0.242	8.087	0.000	1.956	0.501
.AF04	2.559	0.285	8.966	0.000	2.559	0.601
.EX01	0.797	0.082	9.705	0.000	0.797	0.657
.EX02	0.490	0.069	7.126	0.000	0.490	0.320
.EX03	1.177	0.130	9.071	0.000	1.177	0.518
.EX05	0.547	0.082	6.682	0.000	0.547	0.292
.DE01	0.946	0.230	4.109	0.000	0.946	0.371
.DE03	0.929	0.169	5.497	0.000	0.929	0.460
.EF04	0.769	0.112	6.882	0.000	0.769	0.600
.EF05	0.473	0.081	5.827	0.000	0.473	0.535
Burnout	0.532	0.154	3.459	0.001	1.000	1.000
.Motivação	1.472	0.363	4.054	0.000	0.773	0.773
.Valor	1.092	0.231	4.720	0.000	0.496	0.496
.Expectativa	1.452	0.215	6.749	0.000	0.813	0.813
.Afetivo	1.002	0.362	2.769	0.006	0.345	0.345
.Exaustão	0.092	0.052	1.766	0.077	0.222	0.222
.Descrença	1.071	0.238	4.506	0.000	0.668	0.668
.Eficácia	0.282	0.088	3.185	0.001	0.548	0.548

Fonte: Autora